

ANA VALÉRIA BISETTO BORK

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO EMPÍRICO COM A TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-
Graduação em Estudos Lingüísticos, Área de
Concentração: Aquisição da Linguagem, Setor
de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Boëchat
Fernandes

CURITIBA

2005

*Aos professores da escola pública que,
apesar de todas as dificuldades, buscam soluções
para um trabalho consciente e de qualidade.*

*A meu querido pai,
Nilton Onofre Bork
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao *Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)* e aos *alunos do Ensino Médio da Turma T032*, formandos em 2004, que se dispuseram a participar desta pesquisa.

À *Prof. Dr^a Márcia Helena Boëchat Fernandes*, minha orientadora, pela amizade e por acreditar, acompanhar e dar sentido à minha caminhada.

À *Prof. Dr^a Clarissa Menezes Jordão* e à *Prof. Dr^a Gertrud Friedrich Frahm* pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas do CEFET-Paraná, *Sirley Samways Kulchetski* e *Silvia Gaia*, pelo esforço extra que lhes foi imposto durante minha ausência.

Aos meus amigos *Almir Correia*, *Maria Amélia Quelhas Moreira*, *Siumara Aparecida de Lima*, *Thaísa de Andrade* e, de maneira especial, à *Rita de Cássia da Luz Stadler*, pela amizade, apoio e pelas várias leituras e revisão deste trabalho.

Aos meus colegas de turma *Cláudia Maris Túllio*, *Inez Gaias*, *Silvia Regina Delong*, *Thaís Barbosa Marochi* e *Vilde Pedro Andreazza*, pela amizade e apoio nos momentos difíceis.

À minha mãe e irmãs, pela colaboração e paciência.

SUMÁRIO

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO	11
1.1 VYGOTSKI: A TEORIA DA MEDIAÇÃO E O CONCEITO DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	12
1.2 A MEDIAÇÃO EM FEUERSTEIN.....	19
1.3 O MODELO DE WILLIAMS E BURDEN	31
1.4 INTERAÇÃO	33
1.4.1 Importância da interação para a aprendizagem de língua estrangeira	34
1.4.2 O papel do professor no ensino interativo	35
1.4.3 O papel do aluno no ensino interativo	37
1.5 AS TAREFAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	38
1.6 TRABALHOS EM GRUPO	41
1.6.1 Implementação de trabalhos em grupo em sala de aula	44
2 TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO	45
2.1 DEFINIÇÕES	45
2.2 DRAMATIZAÇÃO E SIMULAÇÃO	48
2.3 PROCEDIMENTOS DA TÉCNICA E EXEMPLOS DE ESTUDOS	49
2.4 TIPOS DE DRAMATIZAÇÃO	54
2.5 POR QUE USAR DRAMATIZAÇÃO.....	56
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	61
3 METODOLOGIA	61
3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO	61
3.2 A PESQUISA EM SALA DE AULA	64

3.3 LOCAL E SUJEITOS ESTUDADOS	65
3.3.1 A professora da turma	66
3.3.2 A abordagem de ensino	66
3.3.3 O material didático	67
3.4 COLETA DE DADOS	69
3.4.1 Instrumentos de coleta	69
3.4.2 Procedimentos de coleta	69
 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	 73
4.1 A TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO COMO ATIVIDADE DESENCADEADORA/MATERIALIZADORA DE INTERAÇÃO	79
4.2 O TRABALHO DE MEDIAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR/PROFESSOR E ENTRE OS PRÓPRIOS ALUNOS	82
4.3 O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO	89
4.4 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NAS ATIVIDADES COMUNICATIVAS	92
4.5 A CORREÇÃO DE ERROS	96
4.6 FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS DA TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO	103
4.6.1 Fatores positivos	104
4.6.2 Fatores negativos	110
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 117
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

As convenções utilizadas para as transcrições dos dados foram baseadas parcialmente em ATKINSON & HERITAGE (1984) e em LAZARATON (2002).

P	Professor
A	Aluno não identificado
AA	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
A1, A2, etc	Aluno identificado
A3?	Provavelmente A3
Axxx	Nome próprio
(.)	Pausa breve
(...)	Pausa longa
?	Entonação ascendente
!	Entonação descendente
[[Falas simultâneas
[Sobreposição de vozes
()	Incompreensível
(xxxx)	Suposições/provavelmente xxxx
Maiúscula	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento
(())	Comentários do analista
< >	Indica que a velocidade da conversa é mais lenta
> <	Indica que a velocidade da conversa é mais rápida
/.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
=	Não há intervalo entre os turnos

RESUMO

Essa pesquisa objetiva apresentar um estudo sobre o uso da técnica de dramatização para a prática da língua estrangeira em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio do CEFET-Pr, na Unidade de Ponta Grossa. Esse trabalho tem o propósito de alertar professores acerca da necessidade de propiciar aos seus alunos momentos de interação e produção oral. A pesquisa qualitativa interpretativa/ participativa aqui apresentada está fundamentada principalmente em aspectos teóricos sobre a conceituação da zona de desenvolvimento proximal (REGO, 1995; VYGOTSKI, 2002 e outros), sobre a teoria de mediação (VYGOTSKI, 2002; FEUERSTEIN, 1991; DA ROS, 2002 e outros) e sobre o modelo sócio-construtivista do processo ensino-aprendizagem (WILLIAMS e BURDEN, 1997). Para a coleta de dados fez-se uso da metodologia de *survey* na qual foram utilizados questionários, gravações e transcrições da fase de preparação dos diálogos. Os resultados foram analisados à luz das teorias propostas por meio de uma análise interpretativa da participação dos alunos nas dramatizações.

Palavras-chave: Técnica de Dramatização; Mediação; Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research presents a study about the roleplay technique for the practice of a foreign language by a group of third year students at CEFET-PR, a high school in Ponta Grossa. The purpose of this work is to make teachers aware of the importance of providing moments of interaction and oral production for the students. The participative/interpretative qualitative research presented in this dissertation is based mainly on the theoretical aspects of the concept of the zone of proximal development (REGO, 1995; VYGOTSKI, 2002 and others), on the mediation theory (VYGOTSKI, 2002; FEUERSTEIN, 1991; DA ROS, 2002 and others) and regarding the social constructivist model of the teaching-learning process (WILLIAMS and BURDEN, 1997). The survey methodology has been used and the data were collected through questionnaires, recordings and transcriptions of the preparation phase of the dialogues. The results were analysed in the light of the theories and were also based on an interpretative analysis of the students' participation in the roleplays.

Key words: Roleplay Technique; Mediation; Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Muitas mudanças e avanços têm ocorrido em diferentes campos do conhecimento e isso não poderia ser diferente também na área de ensino-aprendizagem de uma segunda língua¹ (língua estrangeira).

A realização desta pesquisa foi motivada pelo desejo de descobrir melhores condições de aprendizagem para facilitar a aquisição de uma língua estrangeira dentro do contexto de sala de aula. ELLIS (1994, p.563) afirma que “a sala de aula constitui um cenário ideal para examinar as principais questões teóricas porque é possível observar de perto como os dados tornam-se disponíveis ao aprendiz e que tipos de *output* os aprendizes produzem em contextos específicos”. Outra razão para a realização desse estudo é que o contexto escolar é responsável por inúmeras questões que podem ser investigadas uma vez que todos os elementos e sujeitos ali presentes estão em constante incompletude, fato esse favorável à pesquisa.

Meu interesse em aprender e ensinar línguas - esta última é a função que exerço há alguns anos - levou-me a indagações sobre o misterioso e complexo, porém fascinante, processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Iniciei minha carreira como professora de inglês em um Instituto de Língua cuja ênfase era o estruturalismo. Posteriormente, em uma outra escola que tinha como fundamento os princípios da abordagem comunicativa, consegui perceber que uma

¹ Para ELLIS (1997, p. 3), “a segunda língua pode referir-se a qualquer língua que é aprendida além da língua materna”. Em contraposição, o autor (1994, p. 12) afirma que “a aprendizagem de língua estrangeira acontece em cenários onde a língua não apresenta um papel importante na comunidade e é aprendida somente no contexto de sala de aula”. Porém, para o propósito desta pesquisa, estarei utilizando as expressões *língua estrangeira* e *segunda língua* para me referir ao desenvolvimento da capacidade lingüística em uma língua, além da língua materna.

metodologia voltada para o uso da língua, seja oral ou escrita, faz com que as aulas propiciem aos alunos oportunidades de interação, tornando a aprendizagem mais significativa para todos. Segundo ALMEIDA FILHO²:

O ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes assim como a subscrição de um certo conceito de linguagem como ação social e não mais como um conjunto de blocos lingüísticos bem descritos por métodos científicos rigorosos.

O professor de língua estrangeira deve, portanto, ter a preocupação constante de oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades de compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita por meio de diferentes atividades. Seu papel é facilitar os caminhos que conduzem à aprendizagem da língua em estudo, fornecendo instrumentos necessários para que os discentes atinjam com sucesso os resultados desejados.

Gostaria de salientar, nesse momento, a importância da linguagem como necessidade humana de comunicação. Tanto nas crianças quanto nos adultos, a função primordial da fala é o contato social. Nos primeiros meses de vida, a criança utiliza-se do balbúcio, do riso, do choro, das expressões faciais para manifestar seu desejo de comunicação com as pessoas presentes em seu meio social. Assim que aprende a falar, utiliza-se da linguagem como meio de contato para pedir, aprovar ou desaprovar, contestar, expressar sentimentos e idéias, comunicando-se com os membros do grupo a que pertence e com o mundo. Portanto, a linguagem é o “palco” de negociações da espécie humana, regulando, transmitindo significados e mediando as interações sociais. É por meio dela que o homem consegue dialogar consigo mesmo e com os

² Citado por CUNHA e STEVENS, 2003, p.26.

outros, mantendo relacionamentos numa interação incessante e necessária uma vez que é um ser particular e constrói-se por meio das relações sociais.

Como professora de língua inglesa adepta do ensino comunicativo, acredito que é meu dever expor os alunos a tipos de oportunidades interacionais que encontrarão fora do contexto de sala de aula.

Atualmente como professora da rede pública, tento realizar um trabalho mais interativo com os alunos para que tenham oportunidades de usar a língua de forma significativa, atingindo melhores resultados na produção oral. Por esse motivo é que decidi investigar como o uso da técnica de dramatização dentro da estratégia de trabalho em grupo pode propiciar momentos de interação e uma melhor prática da linguagem oral a fim de oportunizar maior participação do aluno (*student talking time*) dentro do contexto instrucional. Minha experiência com a técnica de dramatização, em inglês *roleplay*³, ainda quando lecionava em um instituto de línguas no qual havia envolvimento e participação dos alunos no processo, despertou minha consciência acerca da validade dessa atividade na construção das competências lingüística e comunicativa na língua em estudo em uma turma do Ensino Médio. Tal técnica possibilita ao professor trabalhar as funções da língua de forma contextualizada e observar a *performance* lingüística dos alunos. Também fornece *feedback* a fim de que seja possível analisar se houve assimilação do conteúdo e da estrutura gramatical e avaliar se os alunos souberam usá-los de forma apropriada em um determinado contexto.

Outro ponto interessante que me levou a refletir sobre a necessidade de valorizar a habilidade de produção oral é que os alunos comentam que conseguem ler

³ A literatura não traz uma definição clara e precisa sobre o termo *roleplay*. Para o propósito desse trabalho, decidiu-se utilizar a palavra *dramatização*.

e interpretar textos, mas se queixam que, ao final do curso (referindo-se ao Ensino Fundamental) saem sem saber falar nada ou quase nada. Geralmente no início do ano, quando a metodologia e formas de avaliação são apresentadas aos alunos, eles sempre fazem a mesma pergunta: “Professora, quando é que a gente vai aprender a falar inglês”?

Outra razão para tal escolha é que os alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEFET-Ponta Grossa, já cursaram a disciplina de Artes e várias atividades lúdicas, como a dança, pintura e técnicas teatrais, já foram trabalhadas. Gostaria de dizer que já tive a oportunidade de observá-los em algumas apresentações em outras disciplinas e acredito que deveria também possibilitar esta experiência em língua inglesa. Como já trabalho há algum tempo com adolescentes de 14 a 17 anos, pude perceber que muitos apreciam participar de peças teatrais, ler obras e textos de autores diversos e, com a ajuda e o trabalho realizado pelas professoras de Artes e de Língua Portuguesa, eles muitas vezes fazem adaptações de roteiros famosos e até mesmo criam suas próprias histórias de acordo com os temas de seu interesse ou com os assuntos abordados em sala de aula. Segundo VIA (apud RIVERS, 1987, p. 123), “a técnica de dramatização é uma ferramenta útil que pode fazer parte de qualquer programa de língua, estimular o aluno a ver a língua como uma ferramenta para a comunicação e trazer vida e vitalidade à sala de aula, libertando o professor da rotina”. Espero que a utilização de tal técnica possa não somente fazer com que o professor realize algo diferente na sala de aula para “fugir” da rotina, mas principalmente, leve o aluno a ver o ensino de língua estrangeira como um instrumento para a comunicação.

Outra técnica poderia ter sido escolhida para analisar e estudar o desempenho lingüístico e comunicativo dos alunos. Porém, acredito que é a mais adequada e apropriada ao nível dos aprendizes em questão, pois juntamente com a estratégia de

trabalhos em pares, é uma das técnicas que freqüentemente é sugerida por autores de livros-textos para iniciantes de uma língua estrangeira.

Espero que meu trabalho possa vir a fornecer subsídios, idéias e informações para que outros professores possam realizar, dentro de suas possibilidades, pesquisas e relatos com seus alunos com o intuito de viabilizar um ensino de Língua Estrangeira significativo para todos.

Este trabalho está fundamentado principalmente em aspectos teóricos do sócio-interacionismo e do modelo sócio-construtivista cujas idéias foram descritas pelos psicólogos Vygotski e Feuerstein. As idéias de Vygotski estão geralmente relacionadas a estudos das áreas da Educação e da Psicologia e, com respeito ao estudo da linguagem, ele faz referência à aquisição de língua materna, porém suas considerações podem relacionar-se às situações de aprendizagem de segunda língua. Segundo a visão dos interacionistas, “as crianças nascem em um mundo social e a aprendizagem ocorre por meio da interação com as outras pessoas” (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 39), em outras palavras, aprendemos uma língua quando a usamos para interagir de forma significativa com os outros.

Vygotski propõe uma abordagem de ensino de língua materna na qual o aluno possa desenvolver sua competência lingüística de forma global, ou seja, que ele possa utilizar o conhecimento da língua que ele já possui em todos os seus aspectos e que tudo o que for aprendido não deve ser focalizado de forma fragmentada, mas assimilar o novo conhecimento de forma integrada, dominando cada etapa do processo. O mesmo autor (op. cit., p. 40) discute que “o significado deveria constituir um aspecto central de qualquer unidade de estudo. Além do mais, qualquer unidade de estudo deveria ser apresentada em toda sua complexidade, e não habilidades e conhecimento sendo apresentados de forma isolada.”

Vygotski e Feuerstein usam o conceito de mediação (*mediation*) para se referirem à natureza de interação social entre duas ou mais pessoas com diferentes níveis de habilidade e conhecimento. O papel de uma pessoa mais experiente e com mais conhecimento, como o caso do professor e de alunos mais proficientes no mesmo contexto de sala de aula, pode ajudar aqueles que apresentam maiores dificuldades com respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Um outro conceito descrito por VYGOTSKI (2002, p.113) e que também será utilizado em minha pesquisa é o da “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD), que pode ser definida como:

Aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento.

Ele atribui importância fundamental à interação social no processo de desenvolvimento dessas “flores” e vê o uso da linguagem em todos os seus aspectos, não somente da fala, mas de sinais e símbolos, como uma ferramenta para trazer e obter significados das atividades de aprendizagem. Portanto, a heterogeneidade que nós, professores, encontramos em nossas salas de aula é um aspecto positivo sob o ponto de vista educacional, pois além de possibilitar a interação, a assistência propiciada pelos colegas auxilia na zona de desenvolvimento proximal.

Neste estudo também será utilizado o modelo sócio-construtivista proposto por WILLIAMS e BURDEN (1997, p. 43) o qual tem como fundamento os aspectos individuais de cada aprendiz enfatizados pelas abordagens cognitivista e humanista, bem como dos aspectos interacionais enfatizados pelo sócio-interacionismo. Este

modelo propõe uma ênfase na interação existente entre o professor, o aprendiz, as atividades e o contexto de aprendizagem e são elementos⁴ que estão em constante movimento e não ocorrem isoladamente.

Apesar de os PCNs⁵ oferecerem, no contexto atual, uma proposta de ensino de línguas voltada para uma abordagem mais comunicativa, em muitas instituições da rede pública e também das escolas particulares, a aprendizagem de língua estrangeira acontece por meio da instrução de estruturas gramaticais, as quais são geralmente exploradas fora de qualquer contexto. Em outras palavras, a gramática é vista como algo desvinculado das situações de contato interpessoal e dos textos disponíveis na vida real (livros, revistas, internet, canções), esquecendo-se, portanto, dos aspectos comunicativos da língua.

Sabe-se que, apesar de todas as dificuldades que o professor tem que enfrentar, como um número excessivo de alunos por turma, carga horária reduzida, escassez de material, falta de conhecimento pedagógico e aprofundamento lingüístico, ele ainda é a “peça fundamental” que realmente faz a diferença. Portanto, o professor não deveria assumir uma postura passiva e permitir que as aulas de língua estrangeira se tornem sinônimos de aulas de exercícios, mas sempre que possível, fazer com que o contexto de sala de aula seja mais atrativo, no qual professor e alunos possam se empenhar na construção de um ambiente propício para a aprendizagem da língua em estudo.

⁴ Observar figura na página 32.

⁵ Com os novos parâmetros curriculares, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas passou a ocupar um lugar de destaque, pois integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no âmbito da LDB, assumem um papel importante no conjunto de conhecimentos essenciais, permitindo ao aluno aproximar-se de várias culturas e integrar-se no mundo globalizado. Os PCNs (1998, p.57) ditam que “a linguagem verbal ou não verbal é essencialmente determinada por sua natureza de interação social” e percebe-se que têm sua fundamentação na teoria de aprendizagem de Vygotski, a qual dá ênfase ao papel da interação social como constituição da consciência dos seres humanos. Segundo o autor, “a linguagem se desenvolve inteiramente a partir da interação social”, pois é por meio dela e da troca comunicativa que os indivíduos e seus interlocutores irão alcançar os requisitos básicos para o desenvolvimento lingüístico. Os PCNs relacionados ao estudo de uma língua estrangeira podem ser visualizados no Anexo 1 deste trabalho.

Nota-se, portanto, que embora a nova proposta para o Ensino Médio de “capacitar o aluno a desenvolver as quatro habilidades (leitura, compreensão auditiva, expressão oral e produção escrita) necessárias à aquisição de uma língua estrangeira” (PCNs, 1998, p. 55), há uma lacuna entre o que seria a situação ideal (aulas diárias proporcionando maior contato do aprendiz com a língua em estudo, redução do número de alunos por turma, uma variedade de materiais que venham auxiliar o trabalho do professor e o desenvolvimento lingüístico e comunicativo do aluno) e o que realmente acontece no contexto atual. Infelizmente, o idioma estrangeiro é apresentado de forma segmentada e o aluno não tem meios de encaixar tais fragmentos em seu dia-a-dia. Outro problema é a resistência que alguns professores apresentam em realizar atividades comunicativas e em usar diferentes técnicas para o aprimoramento da oralidade por julgarem que esse tipo de metodologia causa problemas de indisciplina, consome muito tempo para sua elaboração e execução ou simplesmente por puro conformismo e acomodação.

Entretanto, vale a pena lembrar que o insucesso do ensino de língua estrangeira na escola pública não tem sua raiz somente no modo de agir de alguns professores. No contexto educacional atual, pode-se visualizar que muitos deles são verdadeiros heróis devido às condições de trabalho que lhes são proporcionadas. Percebe-se, na verdade, que há falta de formação continuada, falta do empenho das instituições empregadoras (secretarias municipais, estaduais ou até mesmo federais) em proporcionar melhores condições de trabalho, formação pré-serviço. Acredito que, apesar de todos os problemas que o professor tem que enfrentar, deve assumir seu papel de educador e buscar novas maneiras e transformar o “aprender” em algo que realmente tenha sentido para a vida de seus alunos, oferecendo informações, idéias, elementos relacionados à cultura e tudo o que for necessário para a formação geral do aprendiz.

Este estudo tem como principais objetivos investigar de que forma a técnica de dramatização pode ser uma aliada na constituição de um ambiente positivo para a prática e produção oral da língua estrangeira e, portanto, não serão relatados resultados obtidos em termos de aquisição de segunda língua; analisar e avaliar as informações obtidas sob o ponto de vista dos alunos; refletir sobre minha prática pedagógica e avistar possíveis mudanças no sentido de melhorar o contexto de sala de aula. Desejo, também, que professores de língua estrangeira possam questionar e repensar sobre suas ações no contexto de sala de aula e buscar novos caminhos que venham a contribuir para o sucesso de sua atuação e de seus alunos no contexto escolar.

Ao relatar a pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do singular quando me referir, especificamente, às experiências e atitudes particulares. A primeira pessoa do plural se fará presente em dois momentos: quando envolver minha fala e a da professora da turma e ao me colocar como membro da classe de professores de língua estrangeira os quais acredito compartilhar das mesmas incertezas e ansiedades ao promovermos, juntamente como nossos alunos, atividades diversas na busca de um ensino consciente e condizente com minha/nossa realidade educacional.

O desenvolvimento da pesquisa etnográfica relatada neste trabalho emergiu da necessidade de se conhecer melhor a teoria de mediação como auxiliadora nos momentos de interação entre os alunos. A pesquisa foi realizada em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio do CEFET-Pr, em Ponta Grossa, e tanto a professora da turma quanto os alunos foram anteriormente contactados e se dispuseram a participar como sujeitos deste estudo.

Este trabalho está dividido em duas partes:

PARTE I – Embasamento Teórico

No capítulo 1, são abordados os pressupostos teóricos que irão nortear a pesquisa e são apresentados alguns conceitos relacionados à técnica de dramatização. O capítulo 2 é dedicado aos princípios da técnica de dramatização e nele são abordados definições, procedimentos e apresentação de alguns estudos, diferentes formas de estruturação da técnica e razões para a sua utilização.

PARTE II – Estudo Empírico

O capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada - do contexto, dos participantes, dos procedimentos e instrumentos empregados para a coleta de dados. No capítulo 4, é realizada a apresentação e discussão dos dados por meio da análise das fases de preparação e execução das atividades desenvolvidas e, através dos relatos fornecidos pelos alunos, apresento, à luz das teorias propostas, os pontos positivos e negativos do uso desta técnica em uma turma com um grande número de alunos.

Finalmente, nas considerações finais, são apresentados pontos específicos acerca dos resultados obtidos nesse estudo e comentários sobre a importância da realização de pesquisas no contexto de sala de aula.

PARTE I - EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, irei abordar algumas questões consideradas pertinentes ao tema desta pesquisa. Apresentarei as teorias que irão fundamentar o trabalho e conceituarei os termos *abordagem comunicativa*, *comunicação* e *cultura* no ensino de língua estrangeira. Em seguida, tratarei de alguns aspectos do contexto de sala de aula como o papel da *interação* e das *tarefas (tasks)* no processo de aprendizagem, abordarei a questão do *trabalho em grupo*, e finalmente, falarei sobre a importância da *técnica de dramatização* como estimuladora e mediadora da interação no contexto de sala de aula.

As abordagens e metodologias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua estão geralmente associadas a modelos psicológicos de aprendizagem. A abordagem psicológica que considero fornecer à estrutura desse trabalho advém do interacionismo social, na qual as principais idéias de Vygotski e Feuerstein, dois dos mais conhecidos psicólogos desta escola de pensamento, estarão relacionadas ao ensino de línguas. Segundo a postura dos interacionistas, fatores sociais, comunicativos e culturais devem ser considerados para a aquisição da linguagem e, de acordo com essa visão, as crianças nascem em um mundo social e a aprendizagem está diretamente ligada à interação do indivíduo com o meio, com o outro e consigo mesmo, enfatizando o contexto histórico-social. Com relação ao contexto de sala de aula, o aluno não é mais visto como mero receptor, mas

como alguém que constrói conhecimentos, pois é levado a questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de suas interações com os elementos do contexto sócio-histórico no qual está inserido. O papel do professor também muda, pois não é mais visto como o detentor do conhecimento, mas aquele que tem a função de “mediar” a construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

1.1 VYGOTSKI: A TEORIA DA MEDIAÇÃO E O CONCEITO DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vygotski, que trabalhou na União Soviética nas décadas de 20 e 30, destacou que o desenvolvimento da linguagem só pode acontecer por meio da interação social e que, dentro deste processo, surge a questão da mediação como ponto fundamental, sempre presente na atividade humana. Tal conceito refere-se ao importante papel que as outras pessoas têm na vida dos aprendizes. É uma forma especializada de interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina.

VYGOTSKI (2002, p.70) aponta dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o “instrumento”, que tem a função de regular os objetos e o “signo” que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os instrumentos funcionam como mediadores, ou seja, como ferramentas que se colocam entre o sujeito (indivíduo) e o objeto (o objetivo cuja ação do indivíduo está direcionada). O instrumento é um meio utilizado pelo ser humano para atingir determinadas metas, realizar projetos, solucionar problemas; é provocador de mudanças externas, pois amplia as possibilidades de intervenção/transformação da natureza. Ele é responsável por realizar as intenções de uma pessoa no que diz respeito à transformação dos aspectos materiais da realidade. Por exemplo: para cortar uma árvore, o homem não usa

somente as mãos, mas se utiliza de um objeto cortante que o ajuda na realização da tarefa. Ele afirma que as pessoas usam essas ferramentas para direcionar e controlar seu comportamento físico e mental.

Os instrumentos mediadores são por sua vez produtos da atividade social humana, historicamente construídos. Nessa perspectiva, entende-se que esses não são herdados, mas ativamente tornados próprios pelo novo integrante da cultura através das relações estabelecidas com seus pares. Os instrumentos podem ser classificados por sua natureza “física” como o caso de ferramentas que modificam o meio físico e o sujeito da ação e, “representacional” que seriam os signos que modificam a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Portanto, Vygotski estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos.

Para ele (2002, p. 9) “os signos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural”. Também chamados de “ferramentas psicológicas”, os signos podem ser definidos como os artefatos que incluem formas distintas de numeração e cálculo, símbolos algébricos, diagramas, esquemas, mapas e, de modo especial, a linguagem. Os signos são internamente orientados pelo sujeito da atividade e são direcionados a causar mudanças no comportamento do indivíduo e também das outras pessoas. São responsáveis pela alteração do processo e da estrutura das funções mentais necessárias para a realização de uma atividade. Como mediadores da atividade mental do indivíduo, os signos podem ajudar o homem a controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como por exemplo, amarrar um barbante no dedo para não esquecer de um encontro marcado.

Vygotski atribui especial destaque à “linguagem”, pois segundo ele “é um signo mediador por excelência”, sendo compreendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social. É considerada uma ferramenta básica para a construção de conhecimentos porque atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores⁶, de modo similar ao dos instrumentos criados pelo homem para transformar as formas humanas da vida, pois “é por meio da linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento se desenvolve e a aprendizagem ocorre” (apud WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 40). Por seu intermédio é possível designar “os objetos” do mundo exterior (como exemplo, a palavra “garfo” que se refere a um utensílio utilizado na alimentação), as “ações” (correr, cortar, cozinhar), a “qualidade” dos objetos (flexível, macio) e as que se referem às “relações” entre os objetos (acima, próximo, distante).

Segundo REGO (1995, p.53), o surgimento da linguagem produz três modificações essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira está relacionada ao fato de que *a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes*. Por exemplo, ao ouvir alguém dizer que “a criança caiu”, consigo compreender e operar essa informação mesmo sem tê-la presenciado. O segundo ponto se refere *ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita*. A palavra pode generalizar o objeto e o incluir em uma determinada categoria. Quando ouço, por exemplo, a palavra “carro”, independentemente de sua marca, cor ou tamanho, sei que designa um meio de

⁶ A expressão “funções psicológicas superiores” serve para designar funções tipicamente humanas, como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, o comportamento intencional, a linguagem, as quais se diferenciam das “funções psicológicas elementares”, presentes nos momentos iniciais do desenvolvimento humano e nos animais, como por exemplo, os reflexos, as reações automáticas que são de origem biológica.

transporte. A terceira está associada à *função de comunicação entre os homens que, como consequência, garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história*. A linguagem é um sistema de signos que possibilita um intercâmbio social entre as pessoas que compartilham desse sistema de representação da realidade. É justamente por ser um processo de significação que a linguagem funciona como elemento mediador que torna possível o diálogo, modo humano de comunicação.

Além da questão da mediação, outra contribuição importante da psicologia de Vygotski é a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas. Logo, confere enorme importância ao papel da “interação social” no desenvolvimento do ser humano.

Vygotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 1995, p.41)

Portanto, o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em um determinado contexto.

O conceito mais conhecido proposto por Vygotski há mais de sessenta anos é o da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) no qual defende a importância da interação entre professores e alunos como fundamento dos processos de aprendizagem. Segundo a colocação de ANTUNES (2003, p. 28),

As pessoas que situam-se no entorno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento. São, pois, agentes do desenvolvimento humano que atuam sobre a ZDP.

A zona de desenvolvimento proximal, segundo VYGOTSKI (2002, p.112), é definida da seguinte maneira:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

OHTA (2000, p. 54) apresenta uma outra explicação para a ZDP. Segundo ele, “é o espaço interacional dentro do qual o aprendiz é capacitado a desenvolver uma tarefa além do seu nível de competência habitual por meio de um desempenho assistido.” Em outras palavras, a ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, a pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente.

A fim de entender melhor tal conceito e descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, explico a seguir os dois níveis de desenvolvimento identificados por VYGOTSKI (op.cit., p. 111). O primeiro se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de “nível de desenvolvimento real” ou efetivo, e o outro é chamado de “nível de desenvolvimento potencial”, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real está relacionado ao nível das funções mentais da criança estabelecidas como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já

completados pela interação social. Refere-se, portanto, àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina e as utiliza sozinha sem a ajuda de alguém mais experiente, como o pai, mãe, professor ou criança mais velha. Este nível indica que os processos mentais da criança já se estabeleceram e os níveis de desenvolvimento já se completaram.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de realizar, só que mediante a ajuda de uma outra pessoa, ou seja, sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. Nesse caso, a criança desempenha tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Deste modo, a diferença entre o que as pessoas conseguem resolver de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que realizam com a ajuda de um colega mais experiente ou em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) é denominada de “zona de desenvolvimento proximal”. Logo, a ZDP é a distância entre os níveis real e potencial de desenvolvimento.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com as outras pessoas, a criança, o adolescente e o adulto são capazes de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que VYGOTSKI (2002, p. 113) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

ZANELLA (2001, p.100) afirma que

O conceito da ZDP assume um papel de destaque por dois aspectos principais: o primeiro comprova que, a despeito de diferentes indivíduos apresentarem o mesmo nível de desenvolvimento real, o desenvolvimento posterior dos mesmos pode se diferenciar substancialmente. O segundo aponta a importância das interações sociais e dos processos de instrução para o desenvolvimento, visto ser neles - e por seu intermédio - que o funcionamento psicológico é maximizado.

É importante salientar que a ZDP não é uma propriedade deste ou daquele aluno, ou ainda, deste ou daquele professor, mas segundo ANTUNES (2003, p. 29), “é um espaço teórico gerado na própria interação entre educador e educando em função dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa a ser realizada pertencentes a este último e, os saberes, recursos e suportes de apoio utilizados pelo educador”. A importância e responsabilidade de tal encontro (professor/aluno) para o processo pedagógico é de grande valia uma vez que o aluno é levado a realizar atividades dentro de uma dimensão social a qual é proporcionada pela própria tarefa. Desta forma, o processo e a construção do conhecimento do aluno passam a acontecer de forma compartilhada, em conjunto com o professor e seus colegas, fazendo com que ele vá progressivamente adquirindo certa autonomia na resolução de tarefas ou desafios futuros.

Outro aspecto a ser destacado na concepção de Vygotski sobre a ZDP refere-se ao fato de ela ser freqüentemente entendida como algo interno, ou seja, particular dos indivíduos envolvidos na interação. Deste modo, se o desenvolvimento é para ele um produto da ação recíproca da maturação do sistema nervoso central e da história cultural (o homem transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico, num processo em que a cultura é a parte da constituição da sua natureza), a ZDP

caracteriza-se, segundo ZANELLA (op.cit., p.103), “pelas funções psicológicas superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximas de se realizarem. Tais funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens importantes para o momento histórico em que se vive e do qual se participa ativamente”. Esses processos sofrem modificações e vão sendo construídos ao longo de desenvolvimento do indivíduo, constituindo-se em funções psicológicas mais sofisticadas.

Em síntese, o conceito da zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância, pois fornece a nós professores, um instrumento pelo qual é possível entender o curso interno do desenvolvimento de nossos alunos e permite-nos delinear e respeitar o nível de conhecimento em que se encontram.

1.2 A MEDIAÇÃO EM FEUERSTEIN

Feuerstein, nascido na Romênia no ano de 1921 e que atualmente reside em Jerusalém, vem alcançando renome mundial pelo método desenvolvido para o trabalho com crianças deficientes. Juntamente com outros pesquisadores, foi responsável pela adaptação, em Israel, de judeus emigrantes do norte africano, onde se ocupou da avaliação intelectual das crianças, percebendo que muitas delas evidenciavam baixos níveis de rendimento cognitivo-intelectual.

Assim como Vygotski, Feuerstein insiste na importância da interação como ponto fundamental para o estabelecimento de novas possibilidades de relação entre o sujeito e o mundo. Segundo GARCIA (2004, p.4), a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein diz respeito “à capacidade que o indivíduo tem de se adaptar de forma estrutural, abrangente e permanente aos novos estímulos que se

lhe apresentam. Tal adaptação possibilita às suas funções cognitivas um maior desenvolvimento, gerando como consequência uma facilidade de aprender conteúdos novos”.

A aprendizagem da criança, desde o momento do nascimento, é moldada pela constante intervenção dos adultos que são figuras importantes. Feuerstein denomina estes adultos de mediadores (*mediators* ou *mediating adults*) e, às experiências que eles proporcionam como experiências de aprendizagem mediadas (*mediated learning experiences*). Para ele, é dentro do contexto social da família que as ações da criança afetam as ações de seus pais assim como as de outras pessoas que estão ao seu redor. Portanto, é vista como uma participante ativa no processo de mediação. Com respeito ao contexto escolar, o professor é visto como um interlocutor que compartilha significados intelectuais, sociais e afetivos que resultam em experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento.

1.2.1 Características da Aprendizagem Mediada

Com o objetivo de promover experiências de aprendizagem que sejam realmente educacionais, o professor pode realizar seu papel de mediador de muitas formas. WILLIAMS e BURDEN (1997, p. 69) citam as características da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural⁷ identificadas por Feuerstein, na qual considera as categorias de *intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significação* (as quais serão descritas nos itens 1, 2 e 3) como essenciais para a realização das tarefas.

⁷ A teoria proposta por Feuerstein integra três sistemas: o PEI (programa de intervenção cognitiva que objetiva desenvolver funções cognitivas), o LPAD (metodologia específica para avaliação dinâmica da propensão à aprendizagem) e teoria dos Ambientes Modificantes (aspectos ambientais e internos do indivíduo são considerados potencializadores da aprendizagem).

Destacam-se também os critérios de mediação do *sentimento de competência, autocontrole ou auto-regulação, comportamento compartilhado, diferenciação individual e psicológica, comportamento de procura e planejamento de objetivos, mediação do desafio à procura por novidade e complexidade, conhecimento da modificabilidade e da mudança* e, o último a ser citado é a *mediação do sentimento de pertença*. Tais critérios são igualmente importantes e úteis, porém não são necessariamente aplicáveis a todas as tarefas, pois dependem da situação e do meio cultural onde a aprendizagem vai ocorrer.

1. Intencionalidade e reciprocidade (*shared intention*)

Para Feuerstein, os termos “intencionalidade e reciprocidade” são condições imprescindíveis para que a aprendizagem ocorra e apresente resultados mais duradouros. A interação animada por uma intenção e um esforço para criar uma relação de reciprocidade pode ser vista como poderosa e rica em componentes comportamentais, mentais e emocionais. Qualquer conteúdo, seja do nível mais elementar ao mais complexo, pode conter a qualidade da experiência mediada se for caracterizado pela intenção. Ao oferecer uma nova tarefa para os aprendizes, faz-se necessário que o professor expresse exatamente o que é que deve ser feito, fornecendo instruções bem claras sobre o que se pretende atingir.

O mediador assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e objetivos propostos. Por outro lado, a reciprocidade garante o estabelecimento de certa cumplicidade por parte do aprendiz em querer aprender, ou seja, estar motivado e desejar participar ativamente do processo. Os elementos que devem estar presentes e interagir na intencionalidade e reciprocidade são: (i) o “mediador” que deve focalizar o estímulo através de diferentes

linguagens, (ii) o “mediado” que deve ter sua atenção, nível de interesse e disponibilidade voltados para o objetivo de aprendizagem e (iii) o “estímulo” que pode variar na amplitude, repetição e modalidade.

Segundo a colocação de DA ROS (2002, p.37), “a reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha, com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões. A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de mediação”.

Uma análise mais profunda dos processos mentais, decorrendo da interação animada pela intencionalidade e reciprocidade, revela que esta modalidade de interação, mesmo quando realizada em níveis elementares, cria no mediado uma consciência do processo de aprendizagem e dos princípios didáticos que o sustentam.

2. Transcendência (*purpose beyond the here and now*)

Em adição à intencionalidade e à reciprocidade, a mediação de transcendência é considerada um dos mais importantes componentes e significa ir além dos objetivos da interação. Para Feuerstein (apud WILLIAMS e BURDEN, 1997, p.71), “o aluno deveria aprender algo de maior valor do que aquele item proporcionado pela tarefa”. Quando os alunos aprendem sobre regras gramaticais, por exemplo, poderiam desenvolver estratégias que os ajudariam futuramente na aprendizagem de outras regras gramaticais. Daí a necessidade e consciência do professor em mostrar e transmitir a seus alunos a significância e o propósito de uma simples atividade, no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais geral.

O mediador deve ter a preocupação em atender não apenas as necessidades imediatas, mas os objetivos mais amplos, pois “as mediações alargam o campo de

conhecimento do aluno, incluindo não só a necessidade imediata, mas uma rede de relações que contempla as próprias experiências do aluno, a de seus pares, os conteúdos científicos e populares, a dimensão presente, passada e futura do conhecer” (DA ROS, 2002, p.37). O ensino não deve ser pontual ou restrito a uma única situação ou contexto, mas ser útil e integrável a outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e em contextos diversos.

Sendo assim, o mediatizador deve: relacionar a tarefa com conteúdos prévios ou futuros; revelar as relações entre os conteúdos específicos e inerentes à tarefa aos objetivos mais globais; explicar as razões de suas ações e decisões; suscitar questões do “por quê” e de “como”, mais do que questões do “quem” ou do “quê”; questionar os mediatizados para explicações racionais sobre as respostas e sua conduta; ensinar fatos, conceitos, princípios além das necessidades das situações presentes; sugerir situações-problema e fornecer “pontes” entre a área dada e outras áreas correlacionadas.

Desta forma, estará possibilitando e criando no mediado a propensão de aumentar constantemente seu repertório de funcionamento cognitivo e afetivo.

3. Significação

As razões implícitas de certas interações não são facilmente entendidas e não conseguimos sempre torná-las explícitas e compartilhá-las com o parceiro de nossa interação. A Experiência de Aprendizagem Mediada, quando animada pela intenção de transcender, media, para o mediado, o significado da interação, seu conteúdo, seu “por quê” e seu “para quê”, tornando explícitas as razões implícitas das mudanças que ocorrem.

É importante que as situações de aprendizagem sejam relevantes e interessantes para os alunos, pois o significado cria uma nova dimensão para o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento da tarefa. Ao ensinar um conceito, um valor, o adulto não apenas explica o conceito em si, mas o redimensiona dentro de uma estrutura de valores, crenças e ideais permitindo que a criança entenda o conceito e as inter-relações que mantêm com outros conceitos em outros contextos, teorias ou momentos históricos. Para que a criança ou adolescente aprenda a buscar significado naquilo que faz, são necessários três requisitos: (i) despertar o interesse pela tarefa em si; (ii) discutir com o educando a importância de tal tarefa e (iii) explicar a finalidade estabelecida para com as atividades propostas e com sua aplicação.

Os significados mediados podem ter sido esquecidos há muito tempo ou transformados pelo indivíduo, em virtude de sua personalidade ou de mudanças culturais com as quais convive, mas a necessidade e a orientação de procurar o significado, que lhe foi conferida por seu mediador, tornam-se uma condição permanente de sua existência. As pessoas privadas desse tipo de orientação podem apresentar problemas cognitivos, emocionais ou motivacionais em sua vida, pois a falta da mediação do significado deixa de transmitir valores que servem de guias e forças para a vida do indivíduo.

Além dos três critérios essenciais presentes em um ato mediado, segundo a classificação de Feuerstein, o professor pode aumentar a significância das experiências de aprendizagem se estimular as outras características em seus alunos que serão apresentadas a seguir.

4. Sentimento de competência

O assunto competência tem-se tornado corriqueiro no decorrer das últimas décadas, pois é considerado um forte determinante do funcionamento cognitivo em geral e da realização profissional e acadêmica em particular. O sentimento de competência está diretamente relacionado à motivação que é um requisito fundamental para que a aprendizagem ocorra. Muitas vezes, os alunos deixam de aprender ou evidenciar suas potencialidades por não acreditarem em si mesmos, ou por não se sentirem capazes de realizar determinadas atividades. Uma das funções principais do professor-mediador é o de estimular uma imagem positiva, de auto-estima e confiança, principalmente entre os alunos que apresentam problemas de baixo auto-conceito, sentimentos de incompetência ou medo de falhar nas tarefas que demandam um esforço maior por parte do aprendiz.

A noção de competência tem implicações consideráveis para o professor de língua estrangeira. É importante que ele selecione, prepare e organize atividades e materiais adequados ao interesse, idade e capacidade dos alunos. Em determinados momentos, uma tarefa que garanta o sucesso do aprendiz e traga alguns desafios que possam ser superados, provavelmente auxiliará no fortalecimento do seu sentimento de competência. As pistas contidas nas atividades ou aquelas sugeridas pelo professor podem fazer com que o aluno enfrente as dificuldades com maior segurança.

5. Autocontrole ou auto-regulação

Esta categoria tem estreita relação com os critérios anteriores e é fundamental para uma interação entre pais e filhos, professores e alunos, e também entre autoridades e cidadãos, na formação e constituição do sujeito autônomo. O professor, que por vezes preocupa-se mais com o “produto” do que com seu aluno, encoraja

muito pouco o controle cognitivo do aprendiz, demonstrando sinais de impaciência para com os processos de pensamento, vendo-os como sinais de falta de domínio do aluno que hesita em responder imediatamente a um desafio de aprendizado. Isso põe o aluno em posição de desvantagem e frustração e pode levá-lo a um comportamento impulsivo não controlado. Desta forma, a regulação e planificação são condutas opostas à impulsividade e o que se espera alcançar é o pensamento reflexivo por parte do educando. Para Feuerstein, a regulação do comportamento está condicionada à habilidade do professor em mostrar ao aluno a necessidade de adequar seu comportamento em função das dificuldades da relação que se estabeleça com o objeto. Cabe ao mediador ter sempre em mente seu compromisso em ensinar aos alunos “o que” fazer, “quando”, “como” e “por quê” fazê-lo e levá-lo a entender que em determinados momentos ele deve controlar suas emoções perante as diversas situações que se apresentam no dia a dia.

6. Comportamento compartilhado

A mediação proposta por Feuerstein estimula a participação ativa e o compartilhar comportamentos do mediador no momento da interação professor-aluno e aluno-aluno. Há, portanto, a socialização dos alunos, possibilitando a oportunidade de criarem experiências comuns, ao mesmo tempo em que constroem conhecimento, uma vez que relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidas. Desenvolve-se um clima no qual o professor não assume uma postura autoritária da chamada educação tradicional, ao contrário, passa a fazer parte integrante do grupo. Para SANCHES (1989, p. 40), “quando o professor (mediador) se inclui como mais um do grupo, potencializa-se a oportunidade de discussões reflexivas”.

7. Diferenciação individual e psicológica

A individualização, ao contrário do comportamento compartilhado, representa a necessidade do indivíduo de tornar-se um ser diferenciado em relação ao outro. Em um contexto de sala de aula é importante não só promover a socialização do aluno, mas também a consciência de sua individualidade. A diferenciação individual e psicológica pode ser melhor desenvolvida por um processo de mediação que é precedido e acompanhado por compartilhamento de comportamento, de significado, de transcendência e de todo o conteúdo emocional existente na experiência de aprendizagem mediada, evitando desta maneira os sentimentos de rejeição e abandono. O papel do mediador é de assegurar que cada participante tenha lugar e vez de expressar seus pontos de vista, seus sentimentos e levá-lo a aceitar-se como pessoa singular e diferenciada e entendê-lo como participante ativo do processo de aprendizagem. Acredito que a autonomia e independência na diferenciação das respostas, na forma de pensar diferente de seus companheiros e também do próprio professor, devem ser respeitadas e valorizadas na mediação do professor e dos alunos entre si.

8. Comportamento de procura e planejamento de objetivos

Este parâmetro desempenha um papel importante no desenvolvimento da modificabilidade, flexibilidade e propensão ao ato de aprender. Escolher entre vários objetivos e planejar como atingi-los requer uma sensibilidade a respeito de valores culturais de um grupo e também a respeito da capacidade de cada um de seus membros. Para DA ROS (2002, p. 39), alcançar novos objetivos significa “liberar as amarras da percepção episódica da realidade”. Os alunos devem ser estimulados pelo mediador a estabelecerem metas individuais e a se empenharem em alcançá-las por

meio da perseverança e paciência até que seus objetivos sejam atingidos. No contexto de sala de aula, é geralmente o professor quem estabelece objetivos para os aprendizes e também aquele que decide como devem ser alcançados. Entretanto, é muito mais produtivo e interessante quando ajudamos nossos alunos a estabelecer seus próprios objetivos e a procurarem maneiras de alcançá-los por eles mesmos. Favorecer a formação de hábitos de estudo e auxiliar na discriminação e diferenciação de metas reais e fictícias pode ser uma contribuição do processo de mediação. A noção do estabelecimento de metas está intimamente ligada ao fator “desafio”, que será tratado a seguir.

9. Mediação do desafio: a procura por novidade e complexidade

A mediação do comportamento desafiador deve ser um dos objetivos da educação em geral, pois a revolução da informação pela qual o mundo passa, requer do indivíduo disposição para administrar uma tarefa complexa à qual ele nunca tinha sido exposto anteriormente. A disposição para aprender e a propensão de passar do estágio conhecido para o desconhecido é uma necessidade vital no mundo em constante modificação. É importante que o professor-mediador conduza o educando a buscar o que há de diferente na tarefa em relação às anteriores e estimular no aluno um sentimento de que ele sempre pode ir além, estar um passo a frente, e não fazer com que se sinta como se tivesse alcançado seu limite. A novidade pode, muitas vezes, implicar num grau maior de complexidade, estimulando a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade e o pensamento divergente. Surge a oportunidade de criarem-se atividades e experiências e de submetê-las à discussão e aprovação dos companheiros. Acredito que por meio das experiências de aprendizagem mediada é

que o professor pode possibilitar aos aprendizes agir de forma mais independente na resolução de problemas, objetivo este que deve ser estimulado a cada oportunidade.

10. Conhecimento da modificabilidade e da mudança

Ao longo de suas vidas, as pessoas aprendem, desenvolvem-se e apresentam mudanças físicas, emocionais, sociais e cognitivas. A estrutura axiomática da teoria de Feuerstein afirma que “todas as pessoas são modificáveis” e, a cada momento que um novo conceito é introduzido, traz implícita a idéia de movimento, transformação e desenvolvimento. A crença na modificabilidade pode tornar-se um determinante influente de mudança do indivíduo, mobilizando suas atividades intencionais e volitivas, tendo como objetivo primeiro manter-se afastado de mudanças para pior, como a deterioração intelectual, afetiva ou moral, e ajudá-lo a reestruturar sua reabilitação de maneira ativa, quando necessário. Por meio da auto-avaliação é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. Quando o aluno é levado a identificar diferentes possibilidades para resolver uma tarefa, a atividade torna-se mais interessante e o aluno fica mais motivado, principalmente se puder contar com o auxílio dos companheiros do grupo em que está inserido.

TOFFLER (1970) e HANDY⁸ (1989) afirmam que “o sistema educacional deve mudar no sentido de ensinar as pessoas a *aprender como aprender* e a tornarem-se pensadores flexíveis a fim de prepararem-se para saber lidar com esse mundo de mudanças contínuas”.

⁸ Citados por WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 76.

11. Sentimento de pertença

A última característica de mediação proposta por Feuerstein é o desenvolvimento do sentimento de pertença, pois assim como seres individuais, as pessoas sentem a necessidade de fazer parte de uma comunidade ou de uma cultura. Os professores, dentro do contexto de sala de aula, devem estimular a mediação do sentimento de pertença em grupos, ou na comunidade escolar, pois terá implicações tanto para o grupo em questão quanto para a escola como um todo. Um exemplo que pode ser citado é o envolvimento dos alunos na participação de um projeto como “o jornal da turma” no qual todos têm contribuições a fazer e nenhum membro deve ficar de fora. Segundo DA ROS (2002, p. 39), ao pertencermos a um determinado grupo, “o processo de modificabilidade é tanto individual como grupal, pois é necessário um ponto de referência estável para termos um sentimento de segurança de convivência no grupo e para darmos conta dessas aventuras que são os relacionamentos”.

Essa descrição dos critérios de mediação apontada por Feuerstein teve como finalidade fornecer uma visão geral dos componentes que determinam a qualidade da interação humana e dos efeitos que esta qualidade tem na condição cognitiva e afetiva do indivíduo. É importante salientar que o professor não necessita fazer uso de todos os aspectos da teoria da mediação para cada tarefa realizada, mas pode selecionar as áreas da mediação que irá considerar para uma atividade específica, dependendo das necessidades dos grupos de alunos.

É possível concluir que, assim como Vygotski, Feuerstein considera o papel do mediador como um fator principal para que a aprendizagem se realize de forma efetiva. Ele faz referência ao significativo papel do professor em selecionar e estruturar experiências de aprendizagem e também vê o mediador como uma figura importante

na transmissão da cultura. Outro ponto relevante colocado por eles é a ênfase no contexto social no qual a aprendizagem ocorre.

Gostaria também de acrescentar a importância da relação professor/aluno e aluno/aluno como sujeitos envolvidos no processo. Todos são seres sociais, trazendo consigo sua história de vida, pessoal e profissional, influenciando de certa forma as ações e reações dos participantes. A partir dos momentos de interação que surgem ao longo de nossa vida e das experiências compartilhadas, temos a chance de aprender e crescer como pessoas. Pertencemos, portanto, a um mundo social e somos protagonistas possuidores e formadores de minha/nossa história.

1.3 O MODELO DE WILLIAMS E BURDEN

As teorias sócio-interacionistas podem fornecer uma rica fonte de idéias e ajudar o professor a melhorar sua prática pedagógica. A partir dessa perspectiva, WILLIAMS E BURDEN (1997, p. 43) propõem um modelo sócio-construtivista que enfatiza a interação existente entre o aprendiz, o professor, o contexto da aprendizagem e as atividades, como se pode observar na figura a seguir.

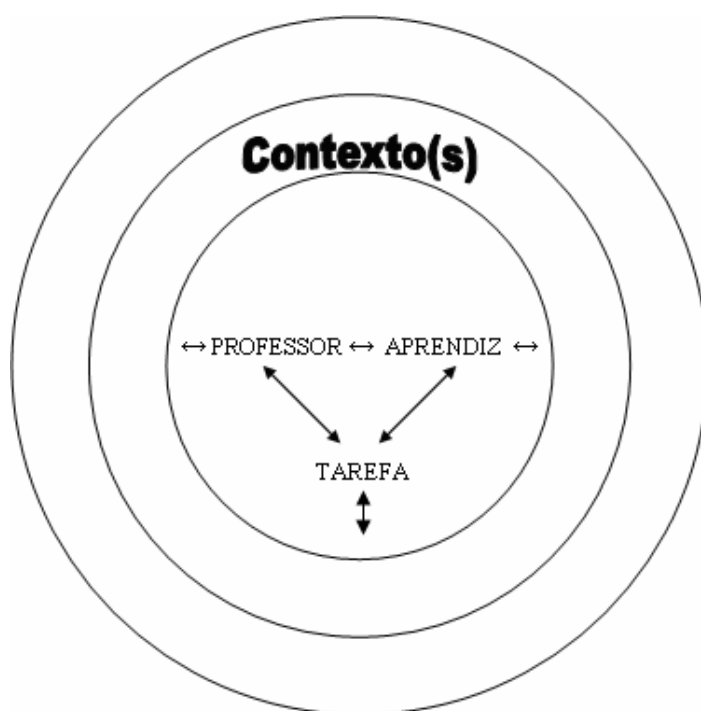


Figura 1 – Modelo Sócio-Construtivista do processo ensino-aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997).

De acordo com o modelo acima, tais fatores influenciam uns aos outros. Professores e alunos estão sempre interagindo e a forma como o “professor” se comporta em sala de aula reflete suas crenças, valores e concepções. O “aprendiz” também traz para o contexto educacional seus valores, crenças, diferenças individuais, sentimentos que podem afetar o modo como reage ao professor, ao meio e às atividades. A “tarefa” é a interface entre o professor e os alunos, pois é por meio de sua realização que as pessoas envolvidas têm a chance de se encontrar, compartilhar pensamentos e idéias e interagir com os outros. Os três elementos estão de certa forma em equilíbrio dinâmico. Além disso, o “contexto” em que a aprendizagem ocorre também tem papel importante e pode incluir o ambiente emocional, social, político, cultural e escolar, os quais podem afetar uns aos outros e também seus participantes.

Acredito que tais fatores devem ser enfatizados nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas uma vez que todos contribuem para a relevância do fator “interação do aprendiz” com o contexto educacional.

1.4 INTERAÇÃO

A partir da década de 60, pesquisadores começaram a enfatizar a importância da interação comunicativa a fim de que os alunos fossem capazes de compreender e usar a língua estrangeira de forma significativa, e não apenas reproduzir expressões fixas (*chunks*). A abordagem comunicativa vem trazer uma nova perspectiva com respeito ao estudo da linguagem. O ensino de uma língua estrangeira não estaria calcado somente em termos gramaticais, como estruturas e vocabulário ou em leitura com gramática, mas em termos de funções comunicativas.

LARSEN-FREEMAN⁹ (1986, p. 123) observa que quando nos comunicamos, usamos a linguagem para realizar algumas funções como argumentação, persuasão ou para fazer uma promessa a alguém. Além disso, nós desempenhamos tais funções dentro de um contexto social, por meio da interação. A autora ressalta que

[...] visto que a comunicação é um processo, é insuficiente para os alunos simplesmente terem conhecimento das formas da língua em estudo, dos seus significados e funções. Os alunos devem ser capazes de aplicar este conhecimento na negociação do significado. É por meio da interação entre o falante e o ouvinte (ou leitor e escritor) que o significado se torna claro.
(minha tradução)

⁹ No original: “[...] since communication is a process, it is insufficient for students to simply have knowledge of target language forms, meanings and functions. Students must be able to apply this knowledge in negotiating meaning. It is through the interaction between speaker and listener (or reader and writer) that meaning becomes clear”.

Para RIVERS (1987, p. 4), o ponto principal da interação é quando os alunos encontram maior facilidade para usar a língua, pois sua atenção está voltada para transmissão e recebimento de mensagens autênticas, ou seja, as mensagens são de interesse dos falantes e do ouvinte em uma situação de igual importância para ambos. WELLS¹⁰ (1981, p. 29) afirma que o conteúdo da mensagem faz parte da situação e define a interação como:

A troca é a unidade básica do discurso [...] A interação lingüística é a atividade colaborativa que envolve o estabelecimento de uma relação triangular entre o emissor, o receptor e o contexto da situação, seja na comunicação falada ou escrita.
(minha tradução)

Segundo BROWN (2001, p.165), na era do ensino comunicativo, “a interação é, de fato, o coração da comunicação”, pois é por meio desta troca interativa que enviamos e recebemos mensagens, as interpretamos dentro de um contexto e há negociação de significado.

1.4.1 Importância da interação para a aprendizagem de língua estrangeira

A interação é uma troca colaborativa de pensamentos, idéias, sentimentos entre duas ou mais pessoas, a qual resulta em um efeito recíproco em cada um dos participantes. As aulas de língua estrangeira devem ser interativas desde os níveis mais elementares para que os aprendizes possam engajar-se em uma conversa mesmo que seja para uma simples troca de informações. Quando estimulados a produzir, seja

¹⁰ No original: “Exchange is the basic unit of discourse [...] linguistic interaction is a collaborative activity involving the establishment of a triangular relationship between the sender, the receiver and the context of situation, whether the communication be in speech or writing”.

oralmente ou de forma escrita, os alunos passam a perceber a significância das atividades desenvolvidas em sala de aula, valorizam a participação do outro como elemento fundamental para que a troca de informações aconteça e têm a chance de visualizar o seu progresso.

RIVERS¹¹ (1987, p. 4-5) faz a seguinte colocação com respeito à interação.

Por meio da interação, os alunos podem aumentar sua bagagem lingüística quando ouvem ou lêem material lingüístico autêntico, ou até mesmo a produção dos seus colegas na discussão, peças, tarefas de resolução de problemas, ou diários dialogados. Na interação, os alunos podem usar tudo o que possuem da linguagem - tudo que eles aprenderam ou acidentalmente absorveram - em trocas da vida real. [...] Até mesmo em um nível elementar, eles podem aprender desta forma a explorar a elasticidade da língua.
(minha tradução)

ALLWRIGHT (1984, p. 156) considera a interação dentro do contexto de sala de aula “não somente como um aspecto dos métodos modernos de ensino de línguas, mas como o fato *fundamental* da pedagogia de sala de aula – o fato de que tudo o que é realizado em sala de aula acontece através de um processo de interação viva de pessoa para pessoa”.

1.4.2 O papel do professor no ensino interativo

A Abordagem Comunicativa chama a atenção dos professores para a importância de outros aspectos da língua que não o significado proposicional, auxiliando-o a analisar e ensinar uma língua estrangeira de forma integrada. Estimula

¹¹ No original: “Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussion, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real-life exchanges. [...] Even at an elementary stage, they can learn in this way to exploit the elasticity of language”.

também a formação de uma metodologia que se apóie menos na prática mecânica centrada no professor e mais em situações reais do dia-a-dia.

O professor, portanto, assume muitos papéis no âmbito da Abordagem Comunicativa. Para BREEN e CANDLIN¹² (1980, p.99), os diferentes papéis do professor podem ser descritos da seguinte forma:

O professor tem dois papéis principais: o primeiro é facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes na sala de aula, e entre esses participantes e as muitas atividades e textos. O segundo papel é o de agir como um participante independente dentro do grupo ensino-aprendizagem. O último papel está intimamente relacionado aos objetivos do primeiro e surge dele. Esses papéis implicam em um conjunto de papéis secundários para o professor: primeiro como um organizador de recursos e como ele mesmo um próprio recurso; segundo, como um guia dos procedimentos e atividades de sala de aula. [...] Um terceiro papel para o professor é o de pesquisador e aprendiz com muito a contribuir em termos de conhecimento e habilidades apropriadas, experiências verdadeiras e observadas da natureza da aprendizagem e das capacidades organizacionais. (minha tradução)

Na Abordagem Comunicativa, o professor trabalha com o aluno voltado para as necessidades reais da língua e é visto mais como um conselheiro, ou seja, aquele que transmite afetividade ao se comunicar visando minimizar as dificuldades encontradas pelo aluno. Desse modo, o processo de aprendizagem ocorre de acordo com a relação estabelecida entre professor e aluno, pois não basta apenas que o professor domine conhecimento e teorias de suas ações, mas desenvolva uma percepção de quem são seus alunos. O professor tem vários papéis a desempenhar e o

¹² No original: "The teacher has two main roles: the first is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher: first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities. [...] A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities".

importante é que, ao exercer determinadas funções, tenha a responsabilidade e consciência de quão importante e influente é sua figura no contexto de sala de aula.

Para ALMEIDA FILHO (1987, p.36), em termos de comportamento do professor de língua estrangeira no contexto de sala de aula, ser comunicativo significa “preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira”, ou seja, além da ênfase no ensino deve-se evidenciar conteúdos que tenham sentido para o aluno, fazendo-o crescer como pessoa.

1.4.3 O papel do aluno no ensino interativo

Se fizermos uma comparação com abordagens anteriormente utilizadas, como por exemplo, nos “Métodos Situacional e Audiolingual”¹³, os alunos tinham uma posição passiva em relação à sua aprendizagem, somente repetiam aquilo que o professor lhes ensinava e raramente tinham a chance de produzir algo oralmente ou por meio da escrita. Quando havia tal possibilidade, suas produções não eram espontâneas, mas baseadas em modelos pré-determinados os quais limitavam a criatividade dos aprendizes.

Na Abordagem Comunicativa, os alunos adotam papéis que não são relativamente comuns na instrução tradicional. No ensino interativo, os alunos são mais criativos, mais ativos em relação ao processo de aprendizagem, têm a chance de usar seu conhecimento lingüístico e tornam-se mais independentes.

¹³ Para uma análise mais detalhada sobre a Abordagem Comunicativa e o Método Audiolingual, ver tabela comparativa no Anexo 2.

NUNAN¹⁴ (1989, p.86) afirma que o papel do aluno mudou de forma dramática com o desenvolvimento do ensino de língua comunicativo ao declarar que “os alunos são levados a colocar a língua em uma variedade de usos, a usar a língua que foi dominada de forma imperfeita, a negociar o significado, resumindo, fazer uso de seus próprios recursos e não simplesmente repetir e absorver a linguagem”.

1.5 AS TAREFAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A literatura sobre o ensino de línguas nos fornece uma multiplicidade de definições e interpretações sobre o termo “tarefa”. É importante mencionar que interpretações mais específicas podem ser determinadas segundo as diferentes visões que os professores têm sobre o processo ensino-aprendizagem e como eles acreditam que a aquisição de segunda língua pode ser facilitada.

Na abordagem da gramática-tradução, por exemplo, a realização de uma tarefa seria considerada aceitável se estivesse relacionada aos padrões de um exercício estrutural, ou seja, quando o aprendiz pudesse completar um exercício corretamente com a forma dos verbos dados. A Psicolinguística baseada em estudos de aquisição de segunda língua e em teorias sobre o modo como os indivíduos adquirem uma língua estrangeira, sugere que o sistema de linguagem do aprendiz se desenvolve a partir de uma comunicação significativa na língua em estudo, ou seja, por meio de um processo de interação, negociação e transmissão de significados.

¹⁴ No original: “[...] learners are required to put language to a range of uses, to use language which has been imperfectly mastered, to negotiate meaning, in short, to draw on their own resources rather than simply repeating and absorbing language”.

Recentemente, o termo “tarefa” ganhou um significado particular devido ao interesse na abordagem comunicativa com base em tarefas (*task-based approach*).

Sob o ponto de vista da lingüística aplicada, RICHARDS, PLATT e WEBER¹⁵ (1986, p. 289) apresentam a seguinte definição para o termo supracitado.

Uma atividade ou ação que é desempenhada como o resultado do processamento ou compreensão da língua (como por exemplo, uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve a uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar um comando podem ser chamadas de tarefas. As tarefas podem ou não envolver a produção de língua. Geralmente uma tarefa requer que o professor especifique o que será considerado como satisfatório para a sua realização. É possível dizer que o uso de uma variedade de tipos diferentes de tarefas no ensino de línguas faz com que o ensino se torne mais comunicativo [...] uma vez que fornece um propósito para a atividade de sala de aula que vai além da prática da língua. (minha tradução)

Os autores acima citados adotam uma perspectiva pedagógica na qual as tarefas são definidas em termos do que o aprendiz realiza no contexto de sala de aula a fim de envolver o uso comunicativo da língua.

NUNAN (1989, p.10) considera a “tarefa comunicativa” como “um pedaço do trabalho de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua em estudo, enquanto suas atenções estão focalizadas principalmente no significado mais do que na forma”. As tarefas promovem ajustes conversacionais ou modificações interacionais por parte do aprendiz, fazendo com que o dado compreensível promova a aquisição. O objetivo de um ensino baseado em tarefas faz com que os alunos tenham a oportunidade de usar a língua de maneira produtiva

¹⁵ No original: “An activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction or performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practise of language for its own sake”.

havendo a negociação de significado. O autor afirma ainda que quando os alunos participam de tarefas, eles conseguem desenvolver as habilidades de leitura, produção escrita, produção oral e compreensão oral de forma integrada, como em situações comunicativas autênticas. Outro ponto positivo é que o aluno, trabalhando em cooperação com seus colegas e também com o professor, consegue fazer um uso criativo do conteúdo que está sendo aprendido. Para NUNAN¹⁶ (1999, p. 77)

O uso criativo da língua envolve a recombinação de elementos familiares (palavras, estruturas e modelos pré-fabricados) em novas formas a produzir falas que nunca foram antes produzidas por uma pessoa (para aquele indivíduo, as falas são únicas). Nas dramatizações, simulações e tarefas de resolução de problemas, os aprendizes têm a oportunidade de usar a forma criativa da língua. (minha tradução)

Segundo o autor acima, as tarefas são compostas por seis elementos essenciais:

(i) os insumos, que são os materiais com os quais os alunos trabalham, como por exemplo, um artigo de revista; (ii) as atividades ou procedimentos; (iii) os objetivos; (iv) o papel do professor; (v) o papel do aluno e (vi) o cenário. De acordo com WILLIAMS e BURDEN (1997, p. 169), “o modelo de Nunan é útil, pois serve para enfatizar a idéia de que estes componentes necessariamente afetam uns aos outros de uma forma interativa e dinâmica”.

O importante é que tais definições implicam um ponto em comum onde uma abordagem com base em tarefas envolve o uso comunicativo da língua na qual a atenção do aprendiz deve estar voltada mais para o “significado” do que para a “forma”.

¹⁶ No original: “Creative language use involves the recombination of familiar elements (words, structures, and prefabricated patterns) in new ways to produce utterances that have never been produced before by that particular individual (for that individual, they are therefore unique.) In role plays, simulations, and problem solving tasks, learners are given opportunities for creative language use”.

1.6 TRABALHOS EM GRUPO

O trabalho em grupo é considerado o ponto central para manter a interação lingüística dentro do contexto de sala de aula. NUNAN¹⁷ (1999, p. 84) afirma que “por meio do trabalho em grupo, os aprendizes desenvolvem suas habilidades de comunicação através de tarefas que exijam deles aproximar-se dos tipos de eventos que necessitarão para comunicar-se no mundo além do contexto de sala de aula”.

BRUMFIT¹⁸ (1984) considera o trabalho em grupo “como uma característica essencial do ensino comunicativo”. BROWN (2001, p. 177) define o trabalho em grupo como “um termo genérico que engloba uma multiplicidade de técnicas nas quais dois ou mais alunos são levados a desempenhar tarefas que envolvem a colaboração”. O propósito do trabalho em grupo é fazer com que os aprendizes tenham mais oportunidades de falar e, segundo o autor anteriormente citado, a quantidade de alunos não deve ultrapassar o número de seis.

Ainda com respeito à organização dos grupos, BYRNE (1986, p. 77) sugere que a quantidade de participantes dentro de cada grupo deve ser proporcional ao número total de alunos em uma classe. O autor recomenda que os grupos sejam formados com no mínimo 5 componentes e um número máximo de 8 alunos, e não deve haver mais do que 6 grupos em cada turma. É pertinente lembrar que o número de grupos pode variar dependendo da atividade selecionada pelo professor e do objetivo que se deseja alcançar.

¹⁷ No original: “Through group work, learners develop their ability to communicate through tasks that require them, within the classroom, to approximate the kind of things they will need to be able to communicate in the world beyond the classroom”.

¹⁸ Citado por ELLIS, 1994, p. 598.

LONG e PORTER (1985, p. 207), em seu artigo “*Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition*”, apresentam alguns argumentos pedagógicos em favor do uso do trabalho em grupo na aprendizagem de segunda língua. Para eles, as atividades realizadas em grupo são importantes porque (i) aumentam a quantidade das oportunidades de prática da língua; (ii) melhoram a qualidade da fala do aluno; (iii) há instrução mais individualizada; (iv) criam um clima mais positivo na sala de aula e (v) aumentam a motivação do aluno.

Em comparação com o trabalho em par, o qual é geralmente usado na realização de tarefas mais curtas e lingüisticamente mais simples em termos de estruturas, RICHARDS & LOCKHART (1994, p. 153) apresentam alguns benefícios do trabalho em grupo: (i) reduz o domínio do professor sobre a aula; (ii) aumenta a quantidade de participação do aluno na aula; (iii) aumenta as oportunidades dos alunos individualmente praticarem e usarem as novas peculiaridades da língua em estudo; (iv) promove colaboração entre os aprendizes; (v) o professor pode trabalhar mais como um facilitador e consultor e (vi) fornece aos aprendizes um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Os autores acima mencionados ainda afirmam que, para o trabalho em grupo ser bem sucedido, os seguintes aspectos devem ser levados em consideração: (i) o tamanho do grupo deve ser determinado de acordo com o tipo de tarefa a ser realizado; (ii) deve haver um objetivo, ou seja, para que a tarefa seja produtiva deve haver um propósito, procedimentos claros e tempo determinado para ser completada e, finalmente, (iii) deve-se dar importância aos papéis dos participantes que devem ser previamente definidos.

KINSELLA e SHERAK¹⁹ (1994) reconhecem o valor do trabalho em grupo, pois os alunos desenvolvem seus conhecimentos e aprendem o novo material de forma mais eficiente. Além da importância cognitiva e interacional também influenciam as atitudes e o relacionamento entre os alunos.

Com respeito a possíveis dificuldades que venham a surgir na implantação de trabalhos em grupo, LIVINGSTONE (1983, p. 30) afirma que, em certos contextos e situações de ensino, pode haver problemas de organização e de tempo. Em relação à organização, principalmente quando o professor tem de enfrentar classes numerosas, o nível de barulho produzido pelos alunos pode ser tão elevado que os faça perder a concentração no desenvolvimento da tarefa. Segundo a autora, o professor não tem muito a fazer senão escolher ou estruturar uma atividade, como a dramatização, que se adapte àquela determinada situação. Ela complementa ao dizer que “por meio de uma seleção cuidadosa e um pouco de imaginação muitos problemas práticos podem ser solucionados”.

O segundo ponto que a autora menciona é a questão do tempo. Algumas situações de trabalho em grupo com a técnica de dramatização, incluindo sua preparação e apresentação, podem levar muitas horas-aula, ocasionando o atraso do conteúdo programático previsto na grade curricular. Este argumento seria válido se o objetivo da aula fosse proficiência da linguagem escrita, tradução ou leitura. Uma vez que o objetivo principal das aulas de língua estrangeira dentro da abordagem comunicativa é o de promover e sustentar a interação lingüística e tornar o ambiente de ensino genuinamente comunicativo, vale a pena “gastar” tempo em atividades como essa para que os objetivos sejam alcançados.

¹⁹ Citadas por REID, 1998, p. 86.

1.6.1 Implementação de trabalhos em grupo em sala de aula

Com respeito à implementação de trabalhos em grupo em sala de aula, o primeiro passo é a seleção de uma tarefa (*task*) ou atividade apropriada. BROWN (2001, p.183) apresenta algumas técnicas que podem ser utilizadas em atividades de trabalho em grupo como jogos, dramatização e simulações, drama, projetos, entrevistas entre outras.

O professor deve ter sempre a preocupação de desenvolver as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como o enfoque de minha pesquisa é produção oral, sugiro que, para que os alunos tenham oportunidades de praticar e produzir a oralidade de forma significativa, a utilização da técnica de dramatização pode ser uma aliada no sentido de proporcionar a troca comunicativa entre os membros de um mesmo grupo. Por meio de sua utilização, os alunos têm a chance de produzir, a partir de seu conhecimento lingüístico e de mundo, a linguagem que seja apropriada para uma determinada situação, utilizar a língua em estudo para otimizar a interação e praticar a linguagem oral dentro do contexto da sala de aula.

LIVINGSTONE (op.cit., p.57) afirma que “quando os alunos já têm o hábito de trabalhar em pares ou em grupos, provavelmente terão pouca dificuldade em adicionar a dramatização dentro das outras atividades de aprendizagem”. Ela ainda apresenta alguns pontos que devem ser considerados quando o professor prepara trabalhos em grupo cujo objetivo final será a atividade de dramatização. O professor deve: (i) quando possível, variar os tipos de atividades em grupo; (ii) esclarecer os dados relativos à tarefa desde o início da atividade para que o trabalho aconteça com o mínimo de interferência do professor; (iii) variar os componentes dos grupos e (iv) certificar-se de que o trabalho esteja dentro da competência lingüística dos alunos.

2 TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO

Atualmente há grande interesse de pesquisadores em focalizar o processo de aprendizagem cuja ênfase não está somente no desenvolvimento lingüístico do aprendiz, mas no desenvolvimento da habilidade comunicativa. Para que haja tal desenvolvimento, o professor precisa criar um cenário para que a língua em estudo seja ensinada de forma mais vibrante, ativa e interessante para o aluno. Assim, atividades extras na forma de dramatização são de extrema importância para que os alunos interajam ativamente e utilizem a língua em estudo de forma significativa.

2.1 DEFINIÇÕES

A técnica de dramatização, em inglês *roleplay*, é considerada uma atividade altamente flexível que permite aos alunos praticar a comunicação em diferentes contextos sociais e em diferentes papéis sociais. Porém, antes de apresentar algumas definições de diferentes autores, gostaria de esclarecer o que os termos papel (*role*) e jogar ou brincar (*play*) significam no contexto da pesquisa. Quando os alunos assumem um “papel”, eles participam de uma atividade e desempenham uma determinada função em uma situação específica. O termo *play* significa que o participante adotou aquele papel e vai representá-lo de forma criativa, dentro dos padrões esperados para aquela ocasião. Os alunos podem ser comparados às crianças quando brincam de escola, de médicos ou enfermeiras e até mesmo de super-herói, criando de forma inconsciente a sua realidade e, desta maneira, usam o seu conhecimento de mundo para interagir com as pessoas.

Para DANGERFIELD (1991, p.34), a dramatização “é uma atividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, os quais são geralmente determinados pelo professor, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar”.

Segundo BYRNE (1986, p.117), a técnica em questão assim como outras atividades relacionadas à dramatização, “envolve o elemento de *let's pretend* e os aprendizes têm duas opções de escolha: eles podem representar eles mesmos em uma situação imaginária ou podem ser pessoas imaginárias em um mundo imaginário”. O autor sugere que para a técnica ter sucesso é necessário que o professor identifique situações que estimulem os alunos a participar e os papéis que eles venham a representar sejam adequados às exigências de suas personalidades, pois a atividade de dramatização envolve os aprendizes em um nível pessoal. Assim, quanto mais lhes seja permitido criar seus próprios papéis e desenvolver o cenário em que a dramatização vai ocorrer, menor será o risco de relutância e incapacidade dos alunos em realizar a tarefa.

LITTLEWOOD (1975, p. 199) considera a dramatização no ensino de línguas como “uma parte da reação contra a visão de língua como simplesmente um sistema gramatical”, porque utiliza a língua como um meio de comunicação, trata a língua como parte de uma grande unidade comportamental que consiste em elementos verbais e não verbais e, finalmente, coloca a língua em um contexto de situação. A técnica consiste em interpretações de cenas geralmente curtas que podem ser de cunho realista, como uma situação de “compras”, ou também de pura fantasia, como entrevistar uma “personalidade famosa”. É uma técnica que permite trazer as situações

de vida real para dentro do contexto de sala de aula e, que para ele, “é muito relevante para o ensino de língua que leva em consideração a função da língua nas situações”.

Em relação ao tema proposto, DI PIETRO (1987, p. 2) introduz o termo “cenário” e o define como “uma atividade de sala de aula que motiva os alunos a conversar propositalmente com os outros, fornecendo papéis de episódios baseados em situações da vida real”. Pode-se recriar situações de vida social e fornecer aos nossos alunos as orientações necessárias para que tenham mais controle sobre o processo de aprendizagem. Segundo a filosofia da interação estratégica “é como usuários da nova língua que as pessoas tornam-se aprendizes”.

DONATO (apud DI PIETRO, 1987, p.10) diz que “a aprendizagem só acontece quando a mente interna pode ser ligada ao mundo externo” e é por meio de diálogos contextualizados que essa conexão é alcançada. Os aprendizes são colocados em situações onde a motivação que os leva a pensar em língua estrangeira é traduzida no desafio de alcançar os objetivos por meio da troca verbal com os outros.

LITTLEWOOD (1975, p. 200) chama a atenção para a adoção de um papel (*role*) em dois níveis: o primeiro está relacionado à imitação ou *role-taking*, no qual o desempenho do indivíduo é imitativo e pode incluir um comportamento lingüístico e não-lingüístico. O segundo nível, por ele chamado de *role-making*, é pertinente à internalização, ou seja, quando o aprendiz internaliza o papel, é capaz de adaptar e criar um modelo individual para a realização da ação, o qual é um pré-requisito para a negociação da dinâmica do fluxo de interação.

Allwright (apud LITTLEWOOD, op. cit., p. 201) diz que não deveria haver tal distinção entre os termos, pois em algum momento particular da atividade desenvolvida pelo aluno, é possível envolver elementos de imitação e internalização.

2.2 DRAMATIZAÇÃO E SIMULAÇÃO

A técnica de dramatização pode ser justificada como uma forma de simulação em sala de aula. Porém, a literatura não traz uma definição clara e precisa sobre os termos que podem ser usados para expressar quase o mesmo significado, como por exemplo, *simulation*, *game*, *role-play*, *simulation-game*, *role-play simulation* e *role-playing game* (CROOKALL & OXFORD²⁰, apud TOMPKINS, 1998, p.1).

Algumas atividades podem envolver simultaneamente tanto a técnica de dramatização como a simulação, pois ambas são formas de espelhar a realidade. VAN MENTS²¹ (1989, p. 186) define simulação como

[...] uma reprodução altamente simplificada da parte de um mundo real ou imaginário. Muitas simulações envolvem os alunos no processo de tomar decisões e a comunicá-las e negociá-las com os outros. Os alunos fornecem o elemento humano no sistema que está sendo estudado e espera-se que eles reajam à situação de uma forma que será determinada por como eles e os outros participantes vêem a sua posição, motivações e atitudes – em outras palavras como eles vêem os seus papéis dentro do sistema. *Roleplay* é o nome dado para um tipo particular de simulação cujo foco está na interação das pessoas com os outros. A técnica enfatiza as funções desempenhadas por diferentes pessoas sob determinadas circunstâncias. (minha tradução)

A técnica de dramatização difere da simulação pelo fato de que os alunos recebem informações sobre as personalidades que eles terão que adotar.

²⁰ CROOKALL, D.; OXFORD, R. Linking language learning and simulation/gaming. In: Crookall, D.; Oxford, R. (Eds) *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House, 1990. p. 3-24. Informação disponível em <http://iteslj.org>. Acesso em: 16 jul. 2004.

²¹ No original: “[...] a highly simplified reproduction of a part of a real or imaginary world. Many simulations involve students in making decisions and communicating or negotiating with one another. The students provide the human element in the system that it is being studied and they are expected to react to the situation in a way that will be determined by how they and the other participants see their relative position, motivations and attitudes. Role play is the name given to one particular type of simulation that focuses attention on the interaction of people with one another. It emphasizes the functions performed by different people under circumstances”.

LADOUSSE (2001, p. 5) caracteriza a dramatização como “uma técnica simples de organizar e é altamente flexível porque apresenta uma variação de atividades nas quais os alunos podem tomar a iniciativa e usar a imaginação”. Segundo a autora, o contraste com a dramatização está na maior complexidade técnica e rigidez das simulações que são mais longas e elaboradas, estando acrescidas de análise de dados, discussões de opções, etc.

Para ela, o objetivo principal das técnicas mencionadas é “treinar os alunos a lidar com a natureza imprevisível da língua” (ibid., p. 6).

2.3 PROCEDIMENTOS DA TÉCNICA E EXEMPLOS DE ESTUDOS

LADOUSSE (op. cit., p.21) fornece uma visão geral de como a atividade de dramatização deve ser organizada. Segundo ela, os seguintes fatores devem ser considerados quando da organização desta atividade pelo professor: (i) “o nível de exigência mínimo” que é estabelecido para a realização da atividade, ou seja, o professor pode criar sua própria escala para correlacionar nível de exigência com curso, grau, série, faixa etária e nível sócio-cultural; (ii) o “tempo” vai depender se os alunos precisarem ler artigos, relatórios, etc.; (iii) o “objetivo” indica a amplitude da atividade; (iv) a “linguagem” está relacionada ao tipo de funções, estruturas, habilidades, registros, modelos de entonação que os alunos irão precisar durante a atividade; (v) a “organização” refere-se às atividades de trabalhos em par ou em grupos e do número de componentes de cada grupo; (vi) a “preparação” é a etapa anterior à dramatização e está relacionada a tudo aquilo que for necessário para a realização da tarefa; (vii) o “aquecimento” (*warm-up*) tenta focalizar a atenção e interesse dos alunos para o tema em questão criando uma disposição psicológica para

desempenharem a atividade; (viii) o “procedimento” é o roteiro que vai conduzir a atividade; (ix) “*follow-up*” (complementação) indica as atividades que serão realizadas após os membros do grupo terem finalizado a tarefa principal, que podem ser realizadas em uma outra aula ou como atividades extra-classe; (x) os “comentários” de interesse geral dos alunos ou sobre as dificuldades que, porventura, surjam ao longo da atividade e, finalmente, (xi) as “variações”, pois algumas atividades podem ser usadas com diferentes tipos de aulas e também em diferentes níveis.

Com a finalidade de esclarecer e exemplificar como tais procedimentos são realizados, apresentamos o Modelo de Ladousse²² (2001, p. 69), *Story role plays*, no qual os alunos interpretam os personagens de uma estória que acabaram de ler.

Nível:

A partir do Nível Elementar.

Tempo:

20-30 minutos.

Objetivo:

Usar idéias da ficção para ampliar o âmbito da dramatização.

Linguagem:

Irá depender da cena e da estória, mas pode ser prevista pelo professor.

Organização:

Pode ser realizada em pares ou pequenos grupos de acordo com o número de personagens na estória.

²² O texto original, em inglês, pode ser observado no Anexo 3.

Preparação:

Tanto o professor como o aluno pode decidir sobre o tipo de estória. Pode ser um conto, um conto de fadas, uma parte de um romance com conteúdo dramático, ou simplesmente uma estória de um livro-texto. Uma vez decidido, o professor deverá providenciar cópias do texto para toda a turma.

Aquecimento (*Warm up*):

Peça aos alunos que discutam sobre os personagens que irão aparecer na dramatização. “Quais são suas qualidades e defeitos?”; “Como se comportam?” Etc.

Procedimento:

1. Divida a turma em pares, ou em pequenos grupos, dependendo do número de personagens na estória.
2. Distribua a estória para todos os alunos e peça que escolham o personagem que gostariam de representar.
3. Após terem estudado o personagem por alguns minutos, peça-lhes que deixem as folhas viradas (possivelmente sobre as carteiras) para que possam improvisar a cena.

Variação 1:

Reorganize os grupos e estabeleça novos personagens. Introduza no grupo um (ou no grupo dois) o papel de “diretores do filme” que deverão instruir os personagens em como interpretar a cena e a repeti-la sempre que necessário até que estejam satisfeitos com o resultado.

Complementação:

A cena final de um ou dois grupos pode ser interpretada para os outros alunos da turma que, por sua vez, deverão escrever um comentário da melhor (ou pior!) interpretação.

Variação 2:

Você pode utilizar a história básica de um texto para todos os tipos de dramatizações improvisadas. Por exemplo, “O que os personagens disseram na próxima vez que se encontraram?”; “O que disseram aos outros personagens sobre a cena original?”; “O que faziam ou diziam antes da história começar?” Etc.

Comentários:

1. Esta variação é linguisticamente mais difícil do que a dramatização original, pois requer uma linguagem que não aparecia no texto original.
2. Outras idéias sobre improvisações relacionadas a histórias podem ser encontradas no material de John Morgan e Mario Rinvulcri (1983), intitulado “*Once upon a time*”.

Dois estudos foram selecionados para ilustrar o uso da técnica de dramatização como forma de oportunizar aos aprendizes uma maneira de praticar a oralidade. O estudo *A Roleplay Activity with Distance Learners in an English Language Classroom*²³, conduzido por KRISH (2001), relata suas experiências com um grupo de alunos à distância na qual a língua deveria ser usada para o contexto acadêmico e

²³ Artigo em <http://iteslj.org/Article/Krish-Roleplay.html>. Acesso em: 16 jul. 2004.

profissional. Como os alunos pertenciam a diferentes distritos e se encontravam com seus instrutores somente duas vezes por semestre, ela decidiu utilizar a técnica de dramatização para criar situações onde os alunos pudessem interagir ativamente com a língua e tornar a aprendizagem mais significativa. Além de atingir os objetivos propostos pelo curso, por meio de uma abordagem integrada, permitiu que os alunos praticassem as habilidades, o conteúdo e as estratégias de interação. Os assuntos que serviram de fundamentação para a atividade eram de interesse local e foram retirados de manchetes de jornais da Malásia. Os alunos organizaram diários nos quais relataram seus comentários, pensamentos e percepções sobre a experiência com a técnica. Krish também comenta a importância de professores planejarem atividades que estimulem e facilitem a prática oral da língua em estudo, mesmo na área do Inglês para Fins Específicos.

Outro estudo que merece atenção é o de RICHTER (1998), da Universidade Federal de Santa Maria, o qual aborda o tema *Roleplay e o Ensino Interativo de Língua Materna*²⁴. Seu artigo discute alguns assuntos relacionados às abordagens tradicionais do ensino da língua materna e a adoção de um modelo interacionista como um meio de superar as deficiências metodológicas. Aborda algumas teorias com respeito à aquisição de línguas, apresenta a técnica de dramatização como facilitadora no ensino de línguas e, ao final, relata um estudo de caso envolvendo professores da rede pública.

²⁴ Linguagem & Ensino, v. 1, n. 2, p. 89-113, 1998.

2.4 TIPOS DE DRAMATIZAÇÃO

Para que a atividade tenha sucesso e seja relevante para o aluno, é importante que o professor forneça um elemento de escolha: eles devem ter a liberdade para escolher alguma coisa para eles mesmos, ou seja, o que irão dizer ou como irão interpretar a situação.

BYRNE (1986, p.119) apresenta algumas situações de como a atividade de dramatização pode ser estruturada:

- (i) diálogos em aberto (*open-ended dialogues*) que dão certa liberdade para os alunos decidirem como irão conduzir a atividade, como mostra a figura abaixo.

A = assistant in a bookshop
B = customer

A: Hello. Can I help you?
B: Well, I'm looking for a copy of . . .
A: Do you know the author's name?
B:
A: Hm. I'm pretty sure we haven't got a copy. Would you like me to order one for you?
B:
A:
B:

- (ii) diálogos mapeados (*mapped dialogues*) cujo exemplo a seguir apresenta algumas dicas funcionais para cada falante em cartões separados. As pessoas do exemplo são dois amigos.

1 Invite B to go out with you
2 Suggest another possibility
3 Confirm arrangements

1 Decline
2 Accept
3 Agree

- (iii) “instruções sobre os papéis” a serem desempenhados que descrevem a situação e dizem aos participantes como devem interagir. O exemplo a seguir apresenta uma situação em uma livraria.

<p>You go into a bookshop to buy a book. (Describe author and title)</p> <p>Ask the shopkeeper if he has the book. If the book is not available, decide whether to order it.</p>
--

- (iv) “cenários” nos quais há uma descrição da sequência de eventos (como a descrição de uma peça ou filme) sem mencionar os termos usados. Os eventos podem ser apresentados por meio de uma série de gravuras. Os cenários podem ser sobre situações de vida real, como mostra a figura abaixo.

<p>A went into a café. There was rather a long queue. A wanted to look at the menu, but B was standing in front of it. So A asked B to read the menu to him. A made various comments as B did this.</p> <p>A decided to have a salad. The salad section was located further along the counter. A asked a number of people for permission to pass.</p> <p>A picked up his salad and went towards the cash desk. On the way, he passed C, who was carrying a tray of food. A bumped into C and knocked the tray out of his hand.</p>
--

BYRNE (op. cit., p.122) ainda estabelece as atividades de dramatização com base em um *script* como o caso dos diálogos nos livros-texto e das peças.

A principal função de um texto em forma de diálogo é transmitir os significados dos itens da linguagem de modo que sejam facilmente lembrados. Os alunos poderão praticá-lo em voz alta ou interpretá-lo em frente à classe. O professor pode enfatizar a importância das amostras de fala e olhar para outros itens impressos na página levando os alunos a refletir sobre o cenário, pensar sobre as relações entre os personagens bem como sugerir expressões faciais, gestos, sentimentos, atitudes e movimentação dos personagens na cena.

Mesmo um simples diálogo, como no exemplo abaixo, pode revelar-se um bom exercício em que os fatores mencionados poderão ser explorados.

A: How about going to the cinema?

B: All right, if you like.

A: You do want to go, don't you?

B: You know very well I love going to the cinema.

O mesmo processo poderá ser aplicado a qualquer diálogo e pode servir de preliminar para a interpretação de textos mais longos como peças ou cenas de uma peça teatral.

2.5 POR QUE USAR DRAMATIZAÇÃO

A técnica de dramatização contrasta fortemente com vários pressupostos dos exercícios tradicionais porque possibilita aos aprendizes uma experiência lingüística

qualitativamente mais rica, além de aproximá-los dos diferentes tipos de situação de comunicação que encontrarão fora do contexto de sala de aula. De acordo com a colocação de ALLWRIGHT (1984, p.156) “a prática comunicativa é pedagogicamente útil porque representa um estágio produtivo e necessário na transferência da aprendizagem de sala de aula para o mundo”.

LADOUSSE (2001, p. 6) apresenta algumas razões que justificam o uso desta técnica em sala de aula: (i) uma grande variedade de experiências podem ser trazidas para a sala de aula, pois os alunos irão desenvolver suas habilidades de produção oral por meio de conversas nas quais funções, estruturas e vocabulário serão introduzidos e trabalhados de forma contextualizada permitindo aos alunos um refinamento do uso da linguagem; (ii) coloca os alunos em situações em que devem usar e desenvolver as formas “fáticas” da língua que são de extrema importância no relacionamento social e que muitas vezes são negligenciadas pelos programas de ensino; (iii) capacita os aprendizes que estão se preparando para a vida profissional ou pessoas que pretendem viajar para o exterior, pois aprendem a lidar com uma variedade de situações de interação; (iv) ajuda os alunos mais tímidos a se “soltarem” na classe, pois perdendo a inibição, tornam-se mais comunicativos e participantes e passam a fazer parte do processo, o que constitui pré-requisito para compartilharem com o professor a responsabilidade do processo pedagógico e (v) proporciona aos alunos um ambiente lúdico, de divertimento e, uma vez que compreendam o que é esperado deles, deixam fluir a imaginação e criatividade. A autora ainda complementa dizendo que a dramatização ajuda os aprendizes a desenvolver fluência, promove interação em sala de aula e aumenta a motivação dos alunos.

Para a autora (op. cit., p. 17), o papel do professor neste tipo de atividade é o de organizador e observador, ou seja, aquele que define a estrutura geral da dramatização,

mas não participa ativamente uma vez que a composição do trabalho já esteja organizada. Diferentemente de uma estrutura de sala de aula centrada no professor, ele deixa os alunos livres para interagirem de forma espontânea e explorarem a língua assim como ocorre com as situações do mundo real.

Um fator que merece consideração é a correção de erros. Cada vez mais professores estão aderindo à visão de que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e que é um sinal de crescimento do aluno. A oportunidade de deixar que nossos alunos falem livremente faz com que sejam mais participativos, competentes e confiantes. A natureza deste tipo de atividade comunicativa possibilita que os alunos apresentem erros estruturais, lexicais, fonológicos e muitas vezes a formulação de suas falas não estará apropriada a uma determinada situação. Para que isso não aconteça, de maneira tão radical, é necessário que a atividade de dramatização seja cuidadosamente preparada de forma que os aprendizes tenham as ferramentas necessárias para saber trabalhar com a tarefa. Apesar de muitos professores condenarem tal tipo de procedimento, por motivos de cultura de sala de aula onde o professor tem o papel de detentor do conhecimento, enquanto seus alunos passivamente têm o papel de receptor do conhecimento, um ponto essencial deve ser mencionado pelo professor: haverá um momento para a correção dos erros mais graves, principalmente se for persistente a todos os alunos. O tipo de correção oferecida deve estar de acordo com as características específicas dos discentes, pois uma correção mal-feita pode ocasionar um efeito negativo na motivação dos alunos, desencorajando-os a falar.

LIVINGSTONE²⁵ (1983, p. 34) ainda acrescenta que “ao dar-lhes liberdade na sala de aula para testar e experimentar com a linguagem por eles mesmos, podemos descobrir o quanto aprenderam e compreenderam seu uso. Quaisquer erros podem ser analisados pelo professor e usados como base para exercícios adicionais”.

Outro aspecto que deve ser considerado nesse tipo de atividade é o uso de elementos “não-verbais” na construção do seu significado. De acordo com a colocação de DI PIETRO (1987, p.37), “embora o sucesso das habilidades da língua em estudo seja medido em termos de componentes verbais, não podemos esquecer de alertar os alunos de que os componentes não-verbais são de igual importância” para que a mensagem seja transmitida de maneira satisfatória. Ele afirma que “os gestos, a entonação e o riso embelezam o conteúdo do discurso”. Acredito também que os fatores improvisação, criatividade e autonomia poderão ser desenvolvidos com a aplicação da técnica de dramatização.

O ensino na escola pública, muitas vezes, não atinge seus objetivos e, por isso, necessita de reformulação para que se torne mais atraente para o aluno. Conforme alguns itens mencionados na introdução desse trabalho, é possível citar também outros motivos pelos quais os aprendizes apresentam dificuldades em aprender uma língua estrangeira: influência da primeira língua, mesmo ambiente de aprendizagem para todas as disciplinas, contato limitado com a língua em estudo fora da sala de aula e materiais didáticos que nem sempre estão de acordo com a realidade e necessidades dos alunos.

²⁵ No original: “By giving students freedom in the classroom to try out and experiment with the language on their own, we can find out how much of what they have learned they understand how to use. Any mistakes made can be analysed by the teacher and used as a basis for further exercises”.

Quanto à implementação de um trabalho mais interativo no contexto escolar, o professor pode encontrar algumas dificuldades. RICHTER (1998) lembra que um dos problemas mais sérios que o professor inovador enfrenta no Brasil é a direção do estabelecimento que, muitas vezes, impõe a metodologia tradicional. Infelizmente, a cultura de ensinar e de aprender ainda define, em muitas situações, um ensino em que os alunos desenvolvem atividades sem qualquer interação com os colegas e ficam subordinados ao controle e comandos do professor. Pode-se dizer que ainda há professores que pensam e agem de tal forma, alimentando preconceitos com respeito ao uso de técnicas comunicativas, pois devido às suas experiências acadêmicas, acreditam que a “boa prática” de sala de aula só acontecerá sob sua autoridade, fazendo com que as aulas de língua estrangeira tornem-se sinônimo de aulas de exercícios.

Embora muitos dos nossos alunos tenham se submetido a uma aprendizagem de um sistema de regras, na qual o objetivo era internalizar e dominar as estruturas da língua em estudo, e dentro deste processo, o significado e a interação eram deixados de lado, o professor tem o papel fundamental de mudar essa situação. Ele deve proporcionar momentos de interação a fim de estimular o aluno a usar seu conhecimento lingüístico, fazendo com que o intercâmbio de idéias seja significativo, espelhando, de certa forma, as situações reais de comunicação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

3. METODOLOGIA

O presente estudo visa compreender as implicações do uso da técnica de dramatização em uma turma do Ensino Médio dentro de um contexto de língua estrangeira. Neste capítulo, farei uma introdução aos princípios metodológicos que orientaram minha pesquisa. Em seguida, apresentarei o contexto de sala de aula em que os aprendizes, sujeitos envolvidos no estudo, estão inseridos e, posteriormente, descreverei os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Finalmente, no Capítulo 4 apresentarei a análise e discussão dos dados com respeito aos estilos de aprendizagem dos alunos; também serão retratados os pontos relevantes, positivos e negativos, fornecidos pelos discentes no momento da gravação da fase de preparação da dramatização bem como dos comentários relatados no segundo questionário.

3.1 METODOLOGIA DE TRABALHO

Considerando os objetivos²⁶ desse estudo, procurou-se utilizar uma forma de pesquisa que subsidiasse a relação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador (todos agindo como mediadores) e o uso da técnica de dramatização como facilitadora do processo de mediação. Optou-se pelo uso da abordagem de pesquisa do tipo qualitativa interpretativa/participativa, de natureza etnográfica, na qual os dados

²⁶ Os objetivos podem ser visualizados na página 9 deste estudo.

mencionados pelos alunos foram considerados. Também foram levantadas algumas questões sobre outros elementos observados pelo pesquisador. Segundo MOITA LOPES (1996, p. 88), a etnografia na sala de aula “é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professor e alunos) na sala de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas”.

Dentro da tendência de pesquisa etnográfica tem havido uma preocupação com a natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem, assim como um interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição. Atualmente o foco de pesquisa está mais voltado para a interação alunos-professores na sala de aula do que no professor ou na metodologia utilizada.

Nessa investigação procurei seguir uma abordagem “interpretativa dos dados” relacionando os fatos, o contexto de sala de aula, a participação dos discentes e, durante a fase de gravação das falas dos alunos, realizei um trabalho de observação com respeito aos aspectos interacionais e de mediação desencadeados a partir da definição do tema e dos procedimentos de organização da técnica. Gostaria de afirmar que essa fase foi a mais importante em meu trabalho justamente pela aproximação e inserção como pesquisadora nos grupos de alunos. Para a coleta de dados, utilizei o tipo de pesquisa de *survey*, a qual é amplamente empregada para coletar dados nas áreas de pesquisas sociais, como por exemplo, da política à sociologia, da educação à lingüística.

No campo das ciências sociais, a pesquisa de *survey* refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica que, segundo BABBIE (1999, p. 95), pode incluir “censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado

sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, etc, e podem diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo”.

Com relação à área da educação, COHEN e MANION²⁷ (1985) afirmam que esse tipo de pesquisa é um dos métodos descritivos mais comumente empregados e seu propósito é de obter uma visão rápida das condições, atitudes e/ou eventos em um determinado período de tempo.

Para BELL (1999, p. 13), o objetivo desse tipo de pesquisa é de “obter informações que possam ser analisadas, na qual modelos possam ser extraídos e comparações possam ser feitas”. Essa autora menciona que, por meio de uma amostra representativa, serão apresentados resultados os quais foram coletados sob as mesmas circunstâncias, ou seja, os participantes respondem às mesmas perguntas por meio de questionários os quais devem ser organizados e conduzidos pelo pesquisador.

Segundo a autora²⁸ (op.cit., p.14)

Qualquer que seja o método selecionado para coletar informações, o objetivo é obter respostas para as mesmas perguntas realizadas a um grande número de indivíduos a fim de capacitar o pesquisador não somente a descrever determinadas características, mas também comparar, relacionar umas as outras e demonstrar que certas características existem em determinadas categorias.
(minha tradução)

A pesquisa de *survey* diferencia-se de estudos experimentais em muitos aspectos. Para NUNAN (1992, p.140), uma das distinções mais proeminentes está relacionada ao papel do pesquisador. Enquanto nas pesquisas com estudos

²⁷ Citados por NUNAN, 1992, p. 140.

²⁸ No original: “Whichever method of information gathering is selected, the aim is to obtain answers to the same questions from a large number of individuals to enable the researcher not only to describe but also to compare, to relate one characteristic to another and to demonstrate that certain features exist in certain categories”.

experimentais o pesquisador manipula o ambiente com a finalidade de examinar a interação entre as variáveis, na pesquisa de *survey*, ele tem como objetivo observar os sujeitos e solicitar sua participação a fim de que os dados lhes sejam fornecidos.

Tal ressalva pode ser observada no comentário de JAEGER (1988) ao proferir que

O pesquisador não faz nada em relação aos objetos ou sujeitos da pesquisa, exceto observá-los ou pedir que lhe forneçam dados. A pesquisa consiste em coletar dados sobre coisas ou pessoas da forma como elas são, sem ocasionar qualquer alteração. O pesquisador de *survey* pode querer saber sobre as atitudes honestas dos professores com respeito aos diretores da escola, inalteradas quando solicitadas. Quanto mais intrusiva a pesquisa, menores serão as chances de refletir suas condições reais. (JAEGER²⁹, 1988, p. 307) (minha tradução)

ALLWRIGHT e BAILEY (1991, p. 4) comentam que por meio da pesquisa de *survey* os alunos têm a oportunidade de descrever os acontecimentos durante a realização de uma atividade e relatar quais foram suas opiniões sobre o seu desenvolvimento. Ainda mencionam que “a forma mais tradicional de obter dados dos relatos dos alunos é por meio de entrevistas ou questionários escritos”.

3.2 A PESQUISA EM SALA DE AULA

Quando se fala em pesquisador, é de senso comum as pessoas citarem qualquer profissional de uma área do conhecimento, mas raramente pensam que o “professor” também pode ser um “pesquisador” em sua sala de aula. MOITA LOPES (1996, p. 89)

²⁹ No original: “The researcher doesn’t “do” anything to the objects or subjects of research, except observe them or ask them to provide data. The research consists of collecting data on things or people as they are, without trying to alter anything. A survey researcher might want to know about teachers’ honest attitudes toward their school principals, unaltered by the act of asking. The more intrusive a survey, the lower the chances that it will accurately reflect real conditions”.

lembra que atualmente há uma grande tendência de pesquisa de sala de aula em línguas estrangeiras. O professor atende a um novo chamado em que deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, a qual era geralmente realizada por pesquisadores externos, para assumir seu papel de pesquisador envolvido e interessado em uma investigação crítica de sua própria prática pedagógica, na busca de novos caminhos para a construção e produção de conhecimento.

É necessário, portanto, que o professor-pesquisador tenha uma visão crítica de sua prática pedagógica para que possa refletir e interpretar dados relacionados ao plano de aula, as atividades e avaliações realizadas pelos alunos, as discussões de sala de aula, ao progresso de seus alunos e a outros itens relacionados ao contexto educacional. Dessa forma, os dados e as informações obtidas podem ser utilizados como referência para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 LOCAL E SUJEITOS ESTUDADOS

O presente estudo foi realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), na Unidade de Ponta Grossa, durante o 1º semestre letivo do ano de 2004. Os 32 alunos que participaram deste trabalho pertenciam à turma T032, do terceiro ano do Ensino Médio, cuja faixa etária média era entre 16 a 18 anos. Vale a pena ressaltar que, no momento da realização da pesquisa, tive que “emprestar” tal grupo de alunos de uma das professoras, pois estava afastada da instituição. Gostaria de lembrar também que não foram realizadas observações de aulas na turma porque já conhecia os alunos uma vez que havia trabalhado com eles no ano anterior e, como já tinha conhecimento da metodologia adotada pela professora, julguei que a mesma se sentiria intimidada caso fosse observada.

A professora gentilmente concedeu a turma T032 para a realização de meu estudo e a escolha da turma ficou a seu critério uma vez que, segundo ela, não estavam com o conteúdo atrasado e não haviam perdido dias letivos durante o semestre. Ela também mencionou que a turma, ou pelo menos a maioria dos alunos, estava sempre disposto e motivado a participar de atividades diferentes daquelas previstas no livro-texto. A pesquisa não fez parte da rotina dos alunos e a tarefa de dramatização constou em seu planejamento como uma atividade extra.

3.3.1 A professora da turma

A professora leciona inglês no CEFET-Unidade de Ponta Grossa desde 1995, um ano após seu retorno do Canadá, onde residiu por quatro anos. Apesar de ter iniciado sua carreira há pouco tempo, apresenta bastante experiência e domínio de sala de aula e tem um bom relacionamento pessoal com os alunos. Por aproximadamente dois anos, a professora assumiu a Coordenação do Ensino Médio e pôde ter um contato maior com os alunos e professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e também com professores das áreas das Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A professora possui Curso de Especialização em Língua Inglesa e está sempre aprimorando seus conhecimentos através de cursos, seminários e outros eventos, bem como de viagens que faz para o exterior.

3.3.2 A abordagem de ensino

A postura adotada pela professora com relação à abordagem de ensino utilizada está mais voltada para a concepção tradicional. Há uma constante preocupação com a correção de erros e com a fixação das estruturas gramaticais por meio de exercícios

estruturais escritos. Percebe-se que a oralidade é pouco enfatizada e há predominância de tarefas relacionadas à compreensão escrita. Ao ser indagada sobre a utilização de trabalhos em grupos, a professora afirmou que raramente realiza trabalhos em grupo com as turmas de Ensino Médio devido à indisciplina que possa causar, pois, segundo ela, os alunos fazem muito barulho e não percebem o objetivo que esta estratégia pode alcançar. Com relação à dramatização, diz que somente vale-se dessa técnica quando trabalha com um número menor de alunos, ou seja, quando ministra aulas no curso de inglês ofertado pelo Centro de Línguas (CALEM). Segundo a professora da turma, “a utilização de tal técnica pode ser uma forma de auxiliar e desenvolver a produção oral dos alunos, pois o objetivo do curso é o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira”. Ela ainda cita que várias outras técnicas são utilizadas para o aprimoramento da oralidade no curso de inglês do CALEM.

3.3.3 O material didático

O material mais utilizado em sala de aula é o livro-texto para iniciantes da série *American Blueprint*. A professora da turma afirma que, além do livro didático, também utiliza materiais extras como músicas, filmes, exercícios gramaticais e trabalha principalmente com leitura e interpretação de textos variados, os quais são retirados de outros livros e da *internet* para que os alunos possam adquirir certa prática para o Vestibular.

A escolha do tema e das funções da língua a serem trabalhadas pelos alunos na atividade de dramatização ficou a cargo da professora da turma. Segundo ela, na época em que abordou o tema *Food and Beverages*, não houve tempo suficiente para os alunos desenvolverem as atividades propostas pelo livro. Assim, a professora sugeriu

que tal assunto fosse retomado a fim de que seus alunos realizassem a apresentação a qual seria também avaliada por ela.

Na lição utilizada para a dramatização, intitulada *Eating out*, os alunos tinham que examinar as ilustrações da página em que um garçon e um casal conversavam sobre o que comer ou beber naquela situação. O livro apresentava um diálogo estruturado e os alunos deveriam ordená-lo com o auxílio das gravuras apresentadas no livro-texto³⁰. As frases sugeridas podem ser observadas a seguir.

- *Yes. I think I'll have the chicken.*
- *Here's your coffee.*
- *What would you like to drink?*
- *No, thank you. No dessert. Just coffee.*
- *Thank you. And could we have the check now too?*
- *Are you ready to order?*
- *Would you bring us a beer and a glass of white wine, please?*
- *Would you like some dessert?*

Após um exercício de compreensão oral também relacionado ao tema da lição, o livro apresentava uma seção intitulada *Communication Focus*³¹, na qual as funções da língua eram exploradas por meio de exemplificações.

³⁰ Para maiores detalhes sobre a lição, ver Anexo 4.

³¹ A seção pode ser visualizada na página 71 deste estudo.

3.4 COLETA DE DADOS

3.4.1 Instrumentos de coleta

Tendo em vista perceber a validade da técnica de dramatização como facilitadora do processo de mediação e geradora de interação entre os alunos, apresento a seguir os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa.

- a) Questionário sobre Estilos de Trabalhos Acadêmicos: adaptado e elaborado de acordo com o trabalho de KINSELLA (1996) intitulado “Pesquisa de Estilo de Trabalho em Sala de Aula” com o objetivo de fornecer aos professores informações sobre as preferências dos alunos na realização de atividades em sala de aula.
- b) Gravação e transcrição da fase de preparação das dramatizações: considerada a fase mais relevante da pesquisa uma vez que se pode observar o trabalho de mediação e interação entre pesquisador/alunos e entre os próprios alunos.
- c) Questionário de Avaliação da Técnica de Dramatização: elaborado com a finalidade de coletar dados e percepções dos alunos com respeito à validade da técnica de dramatização (se gostaram ou não de participar da atividade), ao trabalho em grupo e comentários gerais quanto as etapas do trabalho.

3.4.2 Procedimentos de coleta

As atividades foram ministradas em um período de duas semanas no turno da manhã (preparação da dramatização) e da tarde (apresentação da dramatização).

Logo após o contato com a professora da turma, ela permitiu e possibilitou

minha presença com a classe para que tivéssemos uma conversa sobre a constituição do trabalho a fim de que algumas informações importantes fossem repassadas aos discentes. A primeira etapa do trabalho aconteceu numa sexta-feira, no turno da tarde, ocasião em que a professora tinha aulas geminadas (1 hora e 40 minutos), durante as quais a turma escolhida participou do preenchimento do Questionário sobre Estilos de Trabalho Acadêmico, tendo como objetivo caracterizar e perceber a porcentagem de alunos que prefere desenvolver as atividades de sala de aula sozinho, em pares ou em grupos.

Após a aplicação do questionário supracitado, o próximo passo do trabalho estava voltado à formação dos grupos. A turma, num total de trinta e dois alunos, foi dividida em oito equipes e a escolha dos componentes de cada grupo ficou a cargo dos próprios alunos. Nesse momento ficou acordado que os alunos viriam no período da manhã para o trabalho de estruturação dos diálogos, pois assim não interferiríamos nas atividades habituais da professora regente. Os alunos concordaram com a gravação da fase de elaboração das dramatizações e, em seguida, comprometeram-se em organizar e ensaiar suas apresentações.

Em seguida, foram selecionados, juntamente com a ajuda da professora da turma, os aspectos estruturais da lição. Para a realização da tarefa, os alunos já tinham como base a estrutura gramatical apresentada no livro-texto e deveriam utilizar as funções da linguagem propostas pela lição, ou seja, o objetivo era o de “fazer pedidos e oferecimentos”. Segue abaixo o quadro intitulado *Communication Focus*³² correspondente às funções:

³² Informação retirada do livro *American Blueprint* (1994, p. 99).

COMMUNICATION FOCUS: Making offers and requests

Would you like to order now?	I think I'll have (the) chicken.
What would you like to drink?	I'd like (an) orange juice, please.
	Could I have (some/a glass of) water?
	Would you bring me a beer, please?
Would you like some dessert?	Yes, please. / No, thank you.

Finalmente, no dia 21 de maio de 2004, ocorreram as fases de apresentação e filmagem das dramatizações dos oito grupos, assim como o preenchimento do segundo questionário pelos alunos, no qual foram utilizadas duas aulas da professora da turma. Portanto, o trabalho final com a turma levou aproximadamente 1 hora e 40 minutos.

Gostaria de salientar algumas “questões” com relação à fase de gravação dos diálogos. Tudo transcorreu normalmente, mas ao ouvirmos a gravação em áudio constatamos que, dos oito diálogos preparados, apenas dois apresentaram alguns problemas na qualidade do som e, portanto, não podíamos identificar o que era dito e nem reconhecer as vozes dos alunos, que se propuseram a retornar em um outro momento para uma nova gravação. É relevante mencionar que os alunos não se sentiram apreensivos ou envergonhados com a gravação de suas falas e até pediram para ouvir como havia ficado a organização dos diálogos. Minha posição durante essa fase foi a de observar a dinâmica dos grupos com relação aos papéis a serem desempenhados, sugerir possíveis mudanças com respeito à organização do diálogo e fornecer, ocasionalmente, explicações necessárias com respeito ao significado e à forma da língua em estudo.

A fase de apresentação das dramatizações, que levou aproximadamente entre cinco e sete minutos para cada grupo, não será focalizada como proeminente para a presente pesquisa. Porém, torna-se importante uma vez que os alunos se empenharam em estudar, criar suas falas e improvisar cenários para que o contexto de sala de aula pudesse ser comparado ao um ambiente social, como no caso, uma situação em um restaurante. Acredito que o uso do vídeo é particularmente importante para chamar atenção dos alunos, e também do pesquisador, para possíveis erros que possam aparecer, para analisar a interação, enfatizar a pronúncia e o uso de elementos paralingüísticos. Pude perceber que alguns alunos não se sentiram bem à vontade na presença da câmera e isto pode ser verificado na seção “outros comentários” do questionário final.

Com respeito à apresentação e análise de dados, no Capítulo 4, serão utilizados alguns momentos da fase de gravação da preparação das dramatizações, cujas transcrições se encontram ao final do trabalho (Anexo 7). Também estarei apresentando comentários dos alunos acerca dos temas propostos, os quais estarão em *itálico* para melhor compreensão do leitor. Sobre essa questão, gostaria de salientar que tais comentários virão acompanhados da letra A (Aluno), seguidos de dois números. O primeiro número estará relacionado ao papel que o aluno desempenhou na atividade (por ordem de sequência) e, o segundo, fará referência ao número do grupo a que pertenceu. Por exemplo: A 2.4 significa que o aluno número 2 (segundo aluno a participar da conversa), do grupo 4, fez o seguinte comentário: “*A filmagem me deixou um pouco encabulado*”. (A 2.4)

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa não teve por objetivo mensurar resultados obtidos em termos de aquisição de segunda língua, mas obter uma visão do uso da técnica de dramatização como aquela que desencadeou o processo de mediação entre pesquisador/ alunos e entre os próprios alunos. Sob a perspectiva dos alunos, também foram analisados outros aspectos com respeito à interação proporcionada pela atividade, o trabalho em grupo, a correção de erros e como o conhecimento pode ser construído colaborativamente.

Neste capítulo apresentarei, primeiramente, uma análise do primeiro questionário (Anexo 5) respondido pelos alunos com respeito às suas preferências por trabalhos acadêmicos. Posteriormente serão relatadas as descrições e interpretações estabelecidas a partir dos dados fornecidos pelos discentes ao longo do trabalho de elaboração dos diálogos³³ e, finalmente, estarei apresentando suas colocações relatadas no segundo questionário (Anexo 6) referentes à avaliação da atividade de dramatização como um todo, aplicado logo após a fase de apresentação dos oito grupos.

A primeira etapa da pesquisa aconteceu com a aplicação do primeiro questionário, chamado de Estilo de Trabalho Acadêmico, que serviu como contato inicial com a turma com o objetivo de se ter uma idéia da porcentagem de alunos que já haviam participado de trabalhos em grupo em aulas de língua estrangeira e, em caso

³³ A transcrição de todos os diálogos elaborados pelos alunos pode ser visualizada no Anexo 7.

positivo, se apreciam essa prática ou preferiam trabalhar de forma individual, ou em pares, as atividades de sala de aula.

Sabe-se que há um conjunto de características pessoais que influenciam na preferência do aluno por um determinado estilo de trabalho acadêmico, como por exemplo, características de personalidade. Sabe-se também que o modo pelo qual os aprendizes processam, compreendem e apreendem informações pode variar de forma considerável.

Minha intenção não era fazer com que os aprendizes modificassem seus estilos de trabalhos acadêmicos, seja de forma individual, em pares ou em grupo, mas proporcionar-lhes uma oportunidade de refletirem sobre suas tendências na realização das atividades e também que tivessem a chance de avaliar qual seria a melhor forma de adquirir conhecimento.

O questionário foi adaptado e elaborado de acordo com o trabalho de KINSELLA (1996) intitulado “Pesquisa de Estilo de Trabalho em Sala de Aula”, o qual possui como objetivo fornecer aos professores um veículo rápido e acessível para obter informações sobre as preferências dos alunos na realização de tarefas (*tasks*) em sala de aula. A Pesquisa de Estilo de Trabalho Acadêmico faz com que os alunos identifiquem aspectos de seu trabalho acadêmico e reconheçam que nem todos os seus colegas apresentam as mesmas preferências. Segundo Kinsella (apud REID, 1998, p. 96), após a aplicação e interpretação dos resultados, o professor pode determinar a proporção das preferências dos estilos de trabalhos acadêmicos, assim como calcular os tipos de ajustes que devem ser feitos no momento da formação dos grupos e do tipo de atividade que pode facilitar o processo de colaboração entre os alunos. A pesquisa também tem o objetivo de introduzir as vantagens social e acadêmica de uma aprendizagem com base em tarefas.

Com respeito às três primeiras perguntas, nas quais os alunos tinham três possibilidades de respostas, constatou-se o seguinte resultado.

Tabela 1 – Comentário dos alunos sobre seus Estilos de Trabalhos Acadêmicos

Preferência de Estilo de Trabalho Acadêmico	Sozinho		Em Par		Em Grupo		TOTAL	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1. Na maioria do tempo, prefiro trabalhar as atividades de sala de aula	4	12.5	15	46.8	13	40.6	32	100
2. Geralmente realizo melhor as atividades de sala de aula quando trabalho	12	37.5	14	43.7	6	18.7	32	100
3. Geralmente aprendo mais quando realizo as atividades de sala de aula	12	37.5	13	40.6	7	21.8	32	100

Como pode ser observado, o resultado apresentado pelos alunos chama atenção para o seguinte questionamento: aquilo que os alunos gostam não é necessariamente naquilo que eles se saem melhor. Com relação à primeira pergunta, 40.6% preferem trabalhar as atividades em grupo e quase 47% têm preferência pelo trabalho em pares, ou seja, coletivamente e não sozinhos. Porém, com respeito às perguntas 2 e 3, declaram que se saem melhor nas atividades de sala de aula quando as realizam “em pares”. Acredito que tal fato ocorreu devido a necessidade que as pessoas têm de estar em contato com os sujeitos do grupo a que pertencem. Retomo aqui as idéias de Vygotski quando atribui enorme importância à dimensão social, cujos instrumentos e símbolos medeiam a relação do indivíduo com o mundo. De certa forma, pode-se

afirmar que a cultura brasileira é interacionista porque as pessoas geralmente gostam de estar em contato com os outros, sentem a necessidade de estar com o outro e tendem a realizar atividades em grupos. Este tipo de conduta pode ser observado em muitos campos do saber principalmente na área social, na qual as pessoas se mobilizam para realizarem ações que venham trazer benefícios para uma coletividade. Assim, a análise do questionário mostra que quase 45% dos alunos, num primeiro momento, preferem realizar as atividades de sala de aula em pares ou em grupo devido à interação que o trabalho pode ocasionar.

Gostaria de salientar que as proposições dos alunos reforçam a característica social humana de estar sempre próximo do outro, pois sentimos a necessidade de interagir com as pessoas, de fazer parte de uma coletividade para contribuirmos e recebermos a colaboração daqueles que nos cercam. Dessa forma, somos responsáveis pela construção de uma sociedade da qual fazemos parte e sobre a qual agimos.

Com respeito às demais questões (4 a 9), os alunos tiveram as opções “sim” e “não” para responder ao questionário, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Comentário dos alunos sobre seus Estilos de Trabalhos Acadêmicos

Preferência de Estilo de Trabalho Acadêmico	Sim		Não		TOTAL	
	n.	%	n.	%	n.	%
4. Quando executo as atividades sozinho, geralmente me concentro melhor e aprendo mais.	22	68.7	10	31.2	32	100
5. Gosto de ter oportunidades de compartilhar opiniões e experiências, comparar respostas e solucionar problemas com um grupo de colegas.	30	93.7	2	6.25	32	100
6. Acho que trabalhar em grupo é mais interessante e produtivo do que trabalhar sozinho em sala.	23	71.8	9	28.1	32	100
7. Quando trabalho com um colega ou em grupo, sinto como se estivesse perdendo meu tempo.	0	0	32	100	32	100
8. Frequentemente me sinto chateado quando tenho que realizar as atividades de sala de aula sozinho.	8	25	24	75	32	100
9. Acho que realizar as atividades de sala de aula sozinho ou em par é mais interessante e produtivo do que trabalhar em grupo.	17	53.1	15	46.8	32	100

Ao analisar o conteúdo das perguntas da segunda parte do questionário, e as opções discentes, percebe-se novamente que a maioria dos alunos tem preferência por trabalhos em que possam realizar as tarefas em grupo; somente com relação à questão 4, os participantes (68.7 %) responderam que se concentram e aprendem mais quando executam determinadas atividades sozinhos. Quanto às questões 5, 6, 7 e 8, os alunos reafirmam a sua necessidade de desenvolver atividades dentro de uma coletividade,

pois têm a oportunidade de compartilhar idéias e solucionar problemas por meio das interações estabelecidas com seus semelhantes. Na pergunta 9 foi possível observar que houve uma diferença mínima, quase equilibrada, na diferenciação das respostas dos alunos.

Acredito que, se o hábito de trabalhar em equipe fosse desenvolvido desde o Ensino Fundamental na disciplina de língua estrangeira, alguns alunos não teriam problemas de adaptação, pois por meio da experimentação e prática, poderiam desenvolver diferentes estilos para atividades diversas.

O segundo questionário respondido pelos discentes, após a fase de apresentação da dramatização, teve como objetivo registrar percepções e fatos por eles visualizados, durante as etapas do trabalho, com a finalidade de obter uma melhor compreensão das implicações do uso da técnica de dramatização dentro de um processo de ensino interativo. Para tanto, estarei utilizando exemplificações dos diálogos e comentários dos alunos para analisar os seguintes aspectos:

- 4.1 - a técnica de dramatização como desencadeadora/materializadora de interação;
- 4.2 - o trabalho de mediação entre o pesquisador/professor e entre os próprios alunos;
- 4.3 - o trabalho em grupo como estratégia de ensino;
- 4.4 - o papel da língua materna nas atividades comunicativas;
- 4.5 - a correção de erros;
- 4.6 - fatores positivos e negativos da técnica de dramatização.

4.1 A TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO COMO ATIVIDADE DESENCADEADORA/MATERIALIZADORA DE INTERAÇÃO

A concepção interacionista fundamenta-se na idéia da interação entre o organismo e o meio e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo ao longo de sua vida, ou seja, sem estar pronto ao nascer e muito menos sem ser adquirido de maneira passiva pelas pressões do meio. Com relação ao estudo de uma língua estrangeira, a interação reflete o caráter comunicativo da sala de aula e é vista como uma oportunidade para a prática da língua, contribuindo para o processo de aquisição da língua em estudo.

Pude constatar, por meio dos instrumentos utilizados, que o trabalho de elaboração e execução da tarefa proporcionou a materialização de uma interação mais rica entre professor/pesquisador e alunos e também entre os componentes de cada grupo uma vez que os alunos participaram de forma mais ativa na realização da tarefa.

Com respeito à interação entre professor e alunos, percebeu-se que houve maior aproximação no sentido de não ter no professor um modelo de comportamento institucionalizado como o detentor do conhecimento, mas como uma pessoa pronta para ajudar, conduzir e contribuir com informações e explicações relevantes para a construção da tarefa. Outro ponto importante é que esse tipo de tarefa proporciona um contato mais direto e pessoal com os alunos, principalmente com aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Com relação à interação entre os alunos, percebeu-se que tiveram um papel ativo na elaboração dos diálogos e alcançaram um clima interacional desejável, uma vez que organizaram, iniciaram, construíram, finalizaram e também corrigiram algumas das falas dos colegas do grupo. Embora a estrutura gramatical e as

informações veiculadas pelo livro-texto fossem previsíveis nos diálogos construídos pelos alunos, percebeu-se que houve troca de idéias, atitudes e experiências acerca do tema proposto. Além disso, tiveram a chance de utilizar seu conhecimento de mundo e histórias de vida para criar e usar essas novas falas de forma significativa.

Após a apresentação dos diálogos por todos os grupos, os alunos responderam um questionário em que lhes foi solicitado comentar se a técnica de dramatização deveria ser utilizada pela professora da turma em outras oportunidades nas aulas de inglês. A seguir, apresento alguns dos comentários feitos pelos alunos.

“Sim, porque há maior interação entre as pessoas.” (A 1.3)

“Foi bom porque a minha equipe interagiu bastante.” (A 2.4)

“Sim, porque a interação faz bem ao aprendizado.” (A 4.3)

“É mais divertido e há maior troca de informações.” (A 1.8)

“Sim, porque existem idéias diferentes das minhas.” (A 2.6)

Segundo seus comentários, pode-se perceber que a interação proporcionada pela atividade demonstrou que os alunos têm a chance de aprender algo a mais quando participam de tarefas em que a troca colaborativa de idéias e informações resulta em um efeito recíproco nos participantes. Isso me reporta à colocação de RIVERS (1987) quando diz que é por meio da interação que os alunos têm a possibilidade de aumentar sua bagagem lingüística e utilizar tudo o que aprenderam em trocas da vida real.

Pode-se notar que a troca de informações entre os componentes dos grupos tornou a conversa mais dinâmica e fez com que tivesse certa semelhança com um diálogo real, cotidiano, na língua em estudo. Apresento, a seguir, um trecho da

conversa 2 na qual é possível visualizar a participação de todos os alunos, bem como do professor/pesquisador.

- 36 P - *OK = Next please.*
- 37 A1 - *Next please! (.) Can I help you, lady?*
- 38 A3 - *Yes (.) Can (.) can I have a milk shake, please?*
- 39 A1 - *Daí tipo que sabor, alguma coisa assim?*
- 40 P - *OK. You can say what flavor*
- 41 A1 - *What flavor (.)*
- 42 A3 - *I think (.) Chocolate /leɪt/, daí*
- 43 A1 - *Chocolate.*
- 44 P - *Chocolate. /ˈtʃɒklət/*
- 45 A1 - *É (.) Would you like something to eat?*
- 46 A3 - *Hum, hum. Como? ((Risos)) Would you like ...?*
- 47 A1 - *[Something to eat?] Comer né, alguma coisa tipo (.)*
- 48 A3 - *Hum, hum.*
- 49 A1 - *O que é que você vai querer?*
- 50 A3 - *I (...) I'll have a , a, a, a portion of (.) of (.) of (.) chips, please.*
- 51 P - *Hum, hum.*
- 52 (incompreensível)
- 53 P - *OK.*
- 54 A1 - *It's, daí quanto que vai ser?*
- 55 AA - *Tem que dizer a small or a large ...*
- 56 A1 - *A smaller one or a large one?*
- 57 A4 - *Smaller ...*
 ((Risos))
- 58 A1 - *Small one.*
- 59 P - *No problem.*
- 60 A1 - *A smaller or large. Não, a small e daí smaller.*
 ((Risos))
 /.../
- 61 A1 - *For here or to go?*
- 62 P - *Here? (.)*
- 63 A3 - *Here. Como que eu pergunto quanto que é?*

- 64 P - *Hum, hum. How much (...)*
 65 A3 - *É:: How much (.) How much is it cost?*
 66 A1 - *It's (.) three dollars.*
 67 P - *Hum, hum.*
 68 A1 - *Thank you. ... Next. É:: May I help you?*

(Extrato retirado da Conversa n.2)

Foi interessante observar como os alunos estavam atentos no momento da elaboração de suas falas, bem como para entender o que seus colegas diziam a fim de que o diálogo realmente apresentasse semelhanças com uma situação rotineira dentro de um restaurante ou em um *fast food*, como o extrato anteriormente citado.

Acredito que, em uma atividade cujo objetivo primordial é o desenvolvimento da produção oral, deve-se oferecer aos alunos várias possibilidades e oportunidades para praticar a língua em estudo, trazendo as situações reais de comunicação (vivenciadas pelas pessoas fora do ambiente de sala de aula) para o contexto educacional.

4.2 O TRABALHO DE MEDIAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR/PROFESSOR E ENTRE OS PRÓPRIOS ALUNOS

O trabalho de organização dos diálogos e de estruturação das falas dos alunos durante a fase de preparação da dramatização é o ponto principal de minha pesquisa. Muitos instrumentos foram utilizados para a realização da tarefa, tais como o diálogo-modelo apresentado no livro-texto, a posição do pesquisador como mediador,

o papel dos alunos como mediadores e mediados e, principalmente, o uso da linguagem como elemento de união e interação entre os componentes da tarefa. Dessa forma, os elementos supracitados constituíram as condições essenciais para o desenvolvimento da atividade.

Segundo a concepção vygotskiana, o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos ou signos que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, acrescidas de mudanças sociais e culturais. Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor mediador e é por meio da linguagem que o conhecimento é construído.

A utilização da técnica de dramatização possibilitou aos aprendizes interagir com os colegas de modo que pudessem rever e aprender novos conceitos além de receber auxílio dos alunos mais experientes. Isso tem alusão às considerações propostas por Vygotski e Feuerstein as quais se referem ao importante papel que o professor/mediador tem na vida do aprendiz.

Apresento, a seguir, parte de um dos diálogos na qual é possível perceber o trabalho de mediação do pesquisador e também dos próprios alunos.

- 1 A1 - *Acho que o trabalho começa no caso, quando o Axxx é o garçon e chega para oferecer o menu, né?*
- 2 P - *Isso.*
- 3 A2 - *Ah, posso falar então.*
- 4 P - *Pode.*
- 5 A2 - *Here´s the menu.*
- 6 A3 - *Faça o pedido,(.) tipo ofereça.*
- 7 A1 - *<Are you ready.> /ri:di/*
- 8 P - *Are you ready? /´redi / Isso.*
- 9 A2 - *Are you ready to order?*
- 10 A1 - *Daí é o Axxx.*

- 11 A3 - *Yes, I am. Yes. Ah, tá errado.*
 ((Todos riem devido à distração do colega.))
- 12 A3 - *What would you (...) Não é, errei.*
 (risos)
- 13 A3 - *Yes, I think I'll have the vegetarian lasagna.*
- 14 P - *Hum, hum.*
- 15 A1 - *O Axxx..*
- 16 A2 - *And you, sir?*
- 17 A1 - *<Eu é (...), é(.) I think I'll have the trout almonidine.>*
- 18 A2 - *And you sir?*
- 19 P - *And you sir?*
- 20 A4 - *Yes, I think I'll have the chicken.*
- 21 A1 - *Chicken Kiev. Acho que sim né.*
- 22 A3 - *[Para beber agora.]*
- 23 A2 - *What would you like to drink?*
- 24 A3 - *Yes,(.) não errei ((Risos)). Aonde que tá?*
- 25 A1 - *Tá aqui.*
 ((Os alunos apontam para as frases no livro-texto.))
- 26 A3 - *<É(.). Would you bring me a soft drink?>*
- 27 A1 - *Hum, hum. As opções agora. Agora é vocês, né?*
- 28 P - *We have (.).*
- 29 A2 - *We have Pepsi, Coke. É Coke / kəʊk / ou Coca ?*
- 30 P - *Coke.*
- 31 A2 - *And (.)*
- 32 A3 - *Wine.*
- 33 A2 - *And Guaraná Antártica.*
- 34 A3 - *Guaraná, please.*
- 35 A1 - *Red wine.*
- 36 A2 - *And you sir? (...)*
- 37 A1 - *É(.) eu?*
- 38 P - *Yeah!*
- 39 A1 - *Tá legal. A glass of red wine, please.*
- 40 A2 - *And you sir?*
- 41 A1 - *Era OK.*
- 42 P - *No problem. ((Risos)) Axxx, and you?*

- 43 A4 - *I will. Have (.) wine.*
 44 P - *Red wine?*
 45 A4 - *Yeah.*
 46 P - *OK.*
 47 A1 - *Please. (Risos)*
 48 A4 - *(...) Agora fale OK.*
 49 A2 - *OK. ((Risos)) (.) Não lembro agora. Agora é a sobremesa, né?*
 50 A1, P - *É.*
 51 A2 - *Would you like some desert, dessert?*
 52 P - *Yes.*
 53 A1 - *Ice-cream, please.*
 54 A3 - *<No, thank you. No dessert, just coffee.>*
 55 P - *Coffee.*
 56 A1 - *Aha.*

(Extrato retirado da Conversa n.6)

Uma visão preliminar das falas dos alunos mostra que, ao longo do trabalho de assistência, vão aperfeiçoando o trabalho de elaboração e construção das sentenças. O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na medida em que, em interação com as outras pessoas, o aluno é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Vale a pena lembrar que, apesar da teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal ter sido desenvolvida com crianças na qual os adultos são os principais responsáveis pelo nível de desenvolvimento potencial, suas idéias podem ser perfeitamente empregadas em contextos nos quais crianças, adolescentes ou adultos estão aprendendo uma língua estrangeira. Para VYGOTSKI (2002, p. 117)

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

O conceito da ZDP foi criado por Vygotski como uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa. Segundo ZANELLA (2001, p. 115), a ZDP caracteriza-se como um espaço social de trocas afetivas, cognitivas, sociais, etc, no qual os sujeitos ampliam suas potencialidades de atuação no contexto social.

Segundo Vygotski (apud ANTUNES, 2002, p. 28), é a partir da assistência de outras pessoas que se desencadeia “o processo de modificação de esquemas que se tem, constituindo-se novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar”. Ao receber intervenções pertinentes nesse espaço, a mente humana pode em outras e novas oportunidades desenvolver esse mesmo esquema de procedimentos, aprendendo de maneira autônoma.

Outro ponto relevante é que, diante dos exemplos transcritos ao final do trabalho, é possível perceber que o conteúdo dos diálogos foi determinado e organizado segundo as experiências e histórias de vida dos alunos. De acordo com este ponto de vista, faz-se alusão às idéias de Vygotski quando diz que o processo de formação do pensamento é despertado e acentuado pelas interações sociais e pela constante comunicação que se estabelece entre os indivíduos envolvidos no processo.

Com relação ao papel de intervenção do pesquisador e também dos outros alunos, pode-se examinar os seguintes comentários dos alunos.

“Ficou mais dinâmico e os colegas ajudam naquilo que o outro tem dificuldade.”
(A 4.1)

“Foi legal, pois havia pessoas com mais facilidade com a língua e estes me ajudaram.” (A 2.4)

“Fica uma maior cooperação onde todos se ajudam e auxiliam.” (A 2.7)

“Sim, porque assim pude aprender não só com a professora, mas também com os demais integrantes do grupo onde uma ajudou a outra.” (A 1.3)

Segundo a perspectiva vygotskiana, o papel do outro na construção do conhecimento é de fundamental importância, pois é por meio de uma ação partilhada que as trocas comunicativas acontecem. A intervenção do professor e dos colegas de equipe fez com que os alunos se sentissem mais abertos no tocante a dar e receber ajuda no momento da elaboração de suas falas. Os diferentes comportamentos, experiências, valores e níveis de conhecimento dos alunos possibilitaram uma troca de repertórios, de visão de mundo, de ajuda mútua entre os componentes dos grupos.

Esse panorama nos reporta ao modelo de ensino-aprendizagem sugerido por WILLIAMS e BURDEN (1997) que enfatiza a interação entre o aprendiz, o professor, o contexto de aprendizagem e a realização das atividades. Considero que a apreciação e análise de tais elementos são fundamentais e devem ser objeto de estudo quando se pensa na realização de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Porém, após fazer uma releitura do quadro apresentado, acredito que seria igualmente significativo o acréscimo do fator “mediação”, uma vez que se mostrou fundamental na elaboração da tarefa e esteve presente em toda a atividade desenvolvida pelos alunos. Dessa forma, ao ser adicionado mais um item à sua estrutura, o que lhe atribui maior dinamismo e integração, sugere-se que o quadro se apresente da seguinte forma:

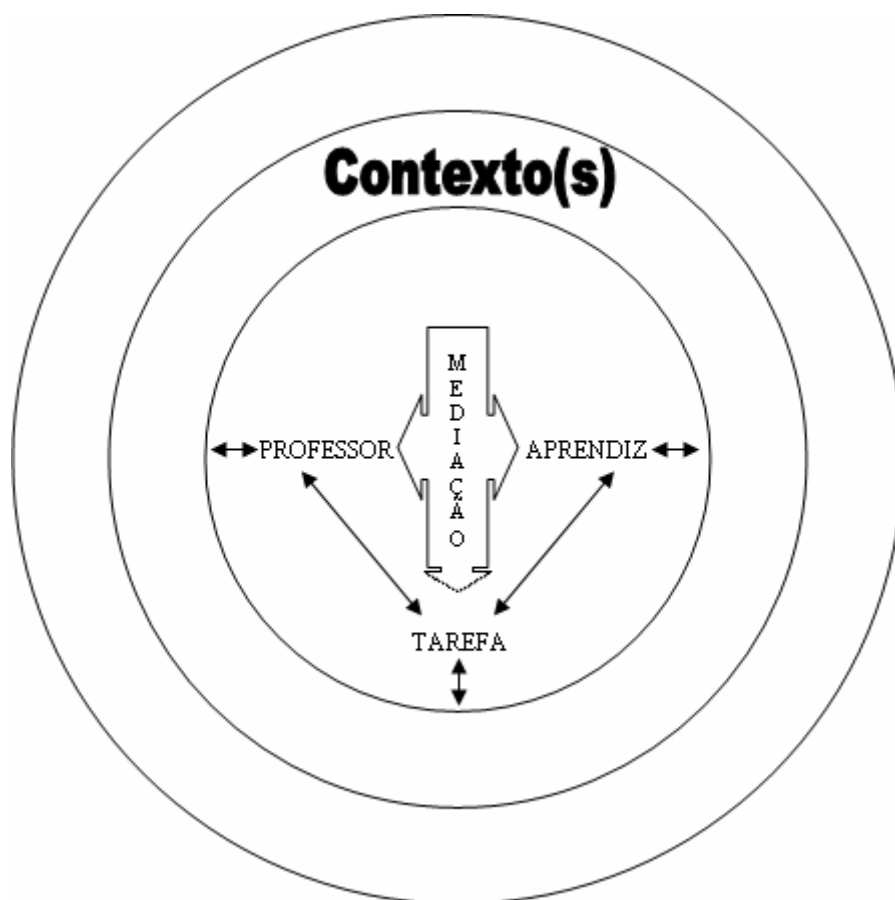


Figura 2 – Adaptação do Modelo Sócio-Construtivista do processo ensino-aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997).

Pude constatar que o fator mediação entre a professora-mediadora e os alunos vem a auxiliar, de maneira expressiva, na realização de uma tarefa. Acredito que, sem o trabalho de mediação do professor ou dos colegas, os participantes dos oito grupos poderiam ter apresentado maiores dificuldades em sua efetivação. Além disso, o processo de interação ficou mais dinâmico uma vez que houve maior troca de informações e idéias, levando os alunos a um envolvimento ativo e emocional, o qual trouxe maior “significação” na realização da tarefa.

4.3 O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O trabalho em grupo é, hoje, uma estratégia que se tornou amplamente usada dentro da abordagem comunicativa por oferecer muitas vantagens. De acordo com HARMER (1998, p. 21), “as atividades de trabalho em par ou em grupo fornecem aos alunos chances para uma maior independência.” Eles têm a oportunidade de trabalhar sem o total controle do professor, de definir o tipo de linguagem que irão utilizar para a realização de uma tarefa e as decisões são tomadas cooperativamente, havendo divisão de responsabilidades. Isso pode ser verificado nos comentários realizados pelos alunos quando indagados sobre o trabalho em grupo.

“Sim, pois é descontraído e também porque cada um, com seu jeito próprio, contribui para o trabalho ficar mais legal.” (A 1.2)

“Sim, porque numa apresentação a gente não se expõe individualmente diminuindo a vergonha; a montagem fica mais fácil e a diversidade de idéias é bem maior.” (A 3.2)

“Eu aprendo de um jeito menos chato.” (A 1.7)

Com respeito a estas colocações, pode-se dizer que a ação realizada pelos alunos leva a uma produção coletiva do conhecimento. A cada um dos alunos cabe sua parte, sua contribuição, pelo “fazer” valer estar ali presente, participando de forma individual de um momento histórico cujo resultado da atividade aparecerá coletivamente. Isto diz respeito a dois dos critérios propostos por Feuerstein³⁴. O primeiro está relacionado à “diferenciação individual e psicológica”, no qual no processo de mediação, a diferenciação das respostas, seu ponto de vista, a forma de pensar diferente dos companheiros e também do próprio professor, deve ser respeitada

³⁴ Para uma releitura dos critérios estabelecidos por Feuerstein, ver Capítulo 1 deste estudo.

e valorizada pelo professor e pelos membros do grupo. O segundo refere-se ao “comportamento compartilhado” que possibilita a oportunidade dos alunos criarem experiências comuns, ao mesmo tempo em que constroem conhecimento, uma vez que relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidas. Logo, concomitantemente à construção do conhecimento, surgem oportunidades de desenvolver experiências comuns de vida, como aprender a ouvir, respeitar e contestar, quando necessário, a opinião dos outros.

Outra razão aduzida é a maior probabilidade de os alunos arriscarem a sua produção oral entre os colegas e esclarecerem suas dúvidas dentro do grupo, com uma linguagem comum a eles e que, muitas vezes, é mais clara que a do professor. Os seguintes comentários podem ser observados ao fazerem referência à “divisão de tarefas” e a vantagem de “tirar dúvidas” dentro do próprio grupo³⁵.

“Sim. Tarefas divididas justamente fazem o aluno dedicar-se em realizar sua parte com maior perfeição.” (A 3.1)

“Sim, porque as tarefas são divididas.” (A 4.3)

“Sim, porque no grupo muitas dúvidas são tiradas sem a necessidade do professor.” (A 2.8)

“Porque temos com quem esclarecer dúvidas; comentar o que pode ser mudado.” (A 1.5)

“É melhor para aprender e tirar as dúvidas.” (A 3.3)

“Sim, porque fica interessante e nossas dúvidas nós mesmos esclarecemos.” (A 2.6)

Pode-se concluir que o trabalho de mediação entre os alunos, dentro da estratégia de trabalho em grupo, leva-os a agir de forma mais independente, pois sem a

³⁵Tais comentários referem-se à pergunta “Você gostou de trabalhar em grupo?” que se encontra no Questionário de Avaliação da Técnica de Dramatização, no Anexo 6.

constante ajuda do professor monitorando seus passos para a realização de uma determinada tarefa, eles têm liberdade para tomar decisões, deixando, assim, de ter vergonha para questionar e esclarecer dúvidas que possam ocorrer durante o processo de desenvolvimento da atividade proposta. Vale a pena ressaltar a colocação de KINSELLA e SHERAK (1994) ao afirmarem que, além da importância cognitiva e interacional que este tipo de estratégia pode proporcionar, também influencia as atitudes e o relacionamento entre os aprendizes no sentido de promover um comportamento de socialização entre os colegas.

No entanto, a estratégia de trabalho em grupo pode apresentar alguns problemas. Os comentários de dois alunos que indicaram certa negatividade em relação a esta proposta de trabalho podem ser verificados a seguir.

“Não houve a cooperação de alguns alunos do grupo.” (A 2.6)

“Não gostei de trabalhar em grupo porque não ajuda na minha aprendizagem. Eu prefiro trabalhar sozinho.” (A 1.6)

Primeiramente, ao se tratar de uma turma relativamente grande para o ensino de uma língua estrangeira, é difícil para o professor detectar se todos os participantes estão dando sua contribuição no sentido de se chegar a um resultado satisfatório e se a atividade é prazerosa para todos. Com o tempo e a experiência, o professor consegue ter uma idéia geral da forma pela qual os alunos irão desenvolver as atividades, mas o controle com o que se passa com cada um é, muitas vezes, impossível. Acredito que o posicionamento de tais alunos está relacionado às poucas oportunidades de trabalho em grupo em língua estrangeira. Considero que o professor deve respeitar a individualidade do aluno, mas deve levar o aluno a experimentar outras formas potencializadoras da realização de atividades de sala de aula. É seu papel, também,

conscientizar os alunos que trabalhar em grupos não é um problema ou uma forma de interferência no seu aprendizado, mas um modo de socialização, característica essencial do mundo acadêmico e profissional.

4.4 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NAS ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Outro aspecto importante a ser colocado é o papel da língua materna nas atividades de dramatização. Houve uma época em que o ensino de língua estrangeira, principalmente no método “audiolingual”, não se admitia o uso da língua materna no contexto de sala de aula por acreditar que o ensino de uma segunda língua deveria ser similar ao de uma criança aprendendo sua primeira língua. Porém, quando um adolescente ou adulto aprende uma segunda língua, não se pode desconsiderar o fato de ele já possuir um sistema lingüístico formado e muitas das associações ou referências que possam ser feitas, sob o ponto de vista sintático, fonológico ou lexical, são geralmente necessárias e, por vezes, inevitáveis.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, o uso da língua materna foi então aceito e empregado, principalmente para fins de contextualização. Entretanto, quanto mais expostos nossos alunos ficarem à língua em estudo, maiores serão as chances de os insumos tornarem-se parte do seu sistema lingüístico.

O professor de língua estrangeira geralmente faz uso de incisões metalingüísticas que são passagens momentâneas da língua em estudo para a língua materna a fim de tecer comentários ou dar explicações sobre a língua que está sendo aprendida. A necessidade do uso de tais incisões acontece devido ao fato de que o contexto de ensino de uma língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, e

também nas instituições de ensino particulares, é pouco favorável, devido ao número excessivo de alunos por turma, carga horária limitada e despreparo dos próprios professores em dominar essa língua.

O uso da língua materna mostrou-se relevante no momento da elaboração das falas e organização e estruturação dos diálogos, servindo como meio de segurança e de apoio a fim de estabelecer uma relação entre os componentes de cada grupo.

Com o objetivo de ilustrar o uso da língua materna, como aquela que “auxilia” o aprendiz no estudo de uma língua estrangeira, apresento um trecho do diálogo dos alunos do grupo 5. No início da conversa, os alunos estão organizando a ordem de entrada de cada um deles no diálogo a fim de que se apresente de forma lógica e seqüencial.

- 9 P - *Vocês todos participaram da elaboração?*
- 10 AA - *Aha.*
- 11 A4 - *Desse daqui?*
- 12 A1 - *[Ah, claro.], ha ha. Certeza.*
((Risos))
- 13 P - *Axxx, como se fala*
- 14 A2 - *[É que foi na hora.]*
- 15 P - *Keep. Fica com o troco.*
- 16 A2 - *É(.) Keep the change.*
- 17 A1 - *Keep the change.*
- 18 P - *Keep the change, OK. Então vamos lá. Vocês poderiam ler para (.)pra ver como é que ficou?*
- 19 A1 - *Lê pronto já?*
- 20 A2 - *Cada um, mas cada um....*
- 21 P - *[Cada um faz a sua fala.]*
- 22 A4 - *Então vamos ver quem que é o número um.*
- 23 A1 - *Oh, você é o dois, né?*
- 24 A3 - *Eu sou quem...?*

- 25 P - *So, Axxx is number two.*
- 26 A4 - *Ah, são três.*
- 27 A1 - *O TRÊS fala aqui, ó.*
- 28 P - *Axxx three Axxx one. Yes?*
- 29 A2 - *Ah, há. Deixa só eu marcar um pouco mais forte aqui para que vocês entendam.*
 ((O aluno A2 tem em mãos o caderno em que está escrito o diálogo.))
- 30 A1 - *Põe o nome já?*
- 31 A2 - *Aqui é UM (...), DOIS (.)*
 /.../
- 32 A1 - *Good morning. Sirs!*
- 33 A2 - *Good morning.*
- 34 A1 - *A table for three peoples or more?*
- 35 A2 - *Yes, it's for three.*
- 36 A1 - *Would you like to order now?*
- 37 A2 - *>Yes, I think I'll have the chicken Kiev and the fish.<*
- 38 A1 - *And you?(.)*
- 39 A4 - *I think I'll have the (...) pork.*
 ((Risos))
- 40 P - *Pork.*
- 41 A3 - *>I think I'll have the chicken.<*
- 42 A1 - *What (would) you like to drink?*
- 43 A4 - *Could(.) we have a glass (...) of (.) white win? /wi:n/*
- 44 P - *White wine?/wain/*
- 45 A4 - *White wine.*
- 46 AA - *Yeah!*
- 47 A1 - *It's a good choice (.) Would you like to (.) some dessert?*
- 48 A3 - *Yes, please. We'll have an ice-cream.*
- 49 A2 - *>Thank you. And could we have the check now too?<*
 (...)
- 50 A1 - *Could you wait a moment, please?*
- 51 A2 - *OK. (.)*
- 52 A1 - *Here's the check.*
- 53 A2 - *Keep the change. ((Risos))*
- 54 AA - *Keep the change and then you say goodbye.*

Percebe-se que, no início da conversa, o uso da língua materna faz-se necessário por questões de organização, uma vez que os alunos ainda estão decidindo a sequência que as falas devem ser apresentadas. Diferentemente dos outros grupos, esta equipe vem para o momento da elaboração com o diálogo pronto. Gostaria de salientar que o uso alternado do inglês e do português na elaboração de uma conversa tem um papel importante no sentido de auxiliar a interação entre os participantes e facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

No exemplo a seguir, pode-se perceber que o professor também faz uso da língua materna para que algumas explicações necessárias sejam repassadas aos alunos.

- 10 A1 - *É (.) Would you like some dessert?*
- 11 P - *Hum, hum.*
- 12 A2 - *<No, thank you. No dessert. Just coffee.>*
- 13 A1 - *<Here's your coffee?> (...)*
- 14 P - *OK, and just a moment. What, what is the main course? Qual é o prato principal?*
((Pode-se ouvir vozes ao fundo.))
Você já pediu Axxx?
- 15 A2 - *Já.*
- 16 P - *O que é que você pediu?*
- 17 A2 - *Chicken.*
- 18 P - *Ah, chicken. OK. Hum, hum. And then (.) Now, agora você vai ter que pedir a conta, né?*
- 19 A2 - *<Ah (.) Than, thank you. And Could I have the check now too?>*
- 20 P - *Hum, hum.*
- 21 A1 - *Que que ele fala?*
- 22 P - *Then you give the check. Você dá a conta para ele. O que você diz? Here's (.)*
- 23 A - *((Um dos alunos fala mas não dá para entender devido aos ruídos no corredor.))*
- 24 P - *Here's the (.)*
- 25 A2 - *Check.*
- 26 A1 - *Here's the check.*
- 27 P - *OK. Thank you.*

((Risos))

28 P - *All right. Vamos anotar?*

((O professor sugere que os alunos ouçam a gravação e anotem suas falas no caderno.))

29 P - *Então quando vocês se reunirem com os outros né, porque está faltando a parte deles, vocês vão se juntar e tentar encaixá-los na conversa, né? Tá, lembra que, (.) você não, you, you don't want a dessert, OK? But MAYBE the other members of the group would like to have a dessert. And then you have to give them the options. Quais são as opções lá, Axxx?*

30 A1 - *<Fresh fruit salad, chocolate mousse, ice-cream.> / kr ɛ m /*

31 P - *Ice-cream / krim /, OK? (.)*

OK. Thank you very much.

(Extrato retirado da Conversa n. 7.)

Durante a elaboração das atividades de preparação dos diálogos, os alunos, de todos os grupos, fizeram uso da língua materna para perguntar aos colegas sobre os significados de algumas palavras, dar sugestões e fazer comentários gerais sobre o tema proposto. Portanto, pode-se concluir que a utilização da língua materna é um fator cooperante no processo de ensino interativo, pois o intercâmbio recíproco de idéias entre pesquisadora/alunos e entre os próprios alunos foi bem mais espontâneo, além de haver um clima de naturalidade e engajamento entre todos os participantes.

4.5 A CORREÇÃO DE ERROS

Os erros na produção oral dos alunos podem ocorrer nos vários estágios do estudo de uma língua estrangeira, pois fazem parte do processo natural de aprendizagem e devem ser vistos como algo positivo e significativo no processo de

desenvolvimento. A correção, por sua vez, ajuda o aprendiz a esclarecer seu entendimento do significado e da construção da língua em estudo.

Um dos primeiros autores a considerar os erros dos aprendizes como resultantes de um processo evolutivo foi CORDER³⁶ (1967) ao proferir que os erros de um indivíduo são significativos para o “professor”, pois desta forma, ele pode checar a evolução do aluno em relação a um determinado objetivo, e também saber o que lhe cabe ainda ensinar; para o “aprendiz”, pois é por meio deles que pode testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que está aprendendo e, por fim, também para os “pesquisadores”, pois os erros provêm evidências de como as línguas são aprendidas, e que estratégias ou procedimentos a pessoa está empregando na aprendizagem de uma segunda língua.

Com relação à definição da palavra *erro*, ELLIS³⁷ (1997, p. 17) apresenta uma distinção entre os termos erros (*errors*) e desvios (*mistakes*) ao afirmar que:

Os erros refletem as lacunas no conhecimento do aprendiz e ocorrem porque o aluno desconhece o que é correto, enquanto que os desvios refletem lapsos ocasionais no desempenho e ocorrem porque, em um exemplo específico, o aprendiz não consegue desempenhar o que ele sabe ou conhece.
(minha tradução)

Com relação à sua identificação e explicação, alguns autores afirmam que os erros podem ter origens diversas e, segundo ELLIS (op. cit., p.19), os aprendizes podem cometer erros de “omissão” (ausência de elementos que devem aparecer em uma sentença bem elaborada, como flexões verbais e nominais, artigos, preposições, verbos auxiliares e outros); erros de “generalização” (como o uso do “ed” nos verbos

³⁶ Citado por FIGUEIREDO, 2004, p. 11.

³⁷ No original: “Errors reflect gaps in a learner’s knowledge; they occur because the learner does not know what is correct. Mistakes reflect occasional lapses in performance, they occur because, in a particular instance, the learner is unable to perform what he or she knows”.

irregulares ou o uso do “s” para formar o plural de substantivos) e erros de “transferência” (o aprendiz faz uso do seu conhecimento da língua materna para produzir frases na língua em estudo).

Ellis ainda apresenta uma outra classificação com respeito à inteligibilidade e cita dois tipos de erros que podem ocorrer, denominados de erros “globais” e “locais”. Os erros globais, também chamados de erros semânticos e estruturais graves (*major*), podem interferir na mensagem transmitida, afetam a organização geral de uma sentença, comprometendo e, muitas vezes impedindo, a compreensão da mensagem em sua globalidade. Os erros locais são aqueles com menor nível de gravidade (*minor*), pois afetam alguns elementos em uma sentença, como por exemplo, a omissão do morfema “-s” da 3ª pessoa do singular, o qual provavelmente não comprometerá a significação da mensagem a ser expressa.

Durante a preparação das dramatizações, os alunos interagiam espontaneamente e, com o clima de descontração, iam construindo seu conhecimento. Usaram o vocabulário esperado, cometeram alguns “lapsos” gramaticais denominados por Ellis de erros locais (*minor*). Apresentaram alguns problemas de pronúncia que foram corrigidos pela pesquisadora e também pelos próprios colegas. Também realizei algumas interferências quando necessário, porém, de forma descontraída e em momentos específicos. Apresento, a seguir, alguns exemplos de como a correção foi conduzida nesta etapa do trabalho.

25 P - *OK, what about the dessert? Would you like some dessert? Yes?*

/.../

26 A3 - *What do you have?(...)*

27 A1 - *(...) We have fresh fruit salad, chocolate mousse and ice-cream.*

28 P - *OK, all right now. What do you prefer?*

- 29 A2 - *Hum (...) Acho que eu falo "I think I'll have chocolate mousse".*
- 30 P - *Yeah.*
/.../
 ((O professor pergunta o que gostariam de comer.))
- 31 A3 - *I'd like ice-cream.*
- 32 A1 - *What do you want?*
- 33 A2 - *I'd like fresh fruit salad.(...)*
- 34 P - *OK. Ice-cream, yeah.*
/.../
- 35 A2 - *What flavor would you like?*
- 36 P - *So, this is the waitress speaking, yes? (...)*
- 37 A2 - *Hum, hum.*
- 38 P - *(...) OK, now, the waitress is going to say "we have ta ta ta, ta, ta ta, all the flavors, OK?*
- 39 A1 - *We have vanilla(.) and (.) chocolate. O que mais que tem?*
- 40 P - *A very famous fruit, red fruit straw (.).*
- 41 A1 - *Strawberry. (...) What do you like, madam?*
- 42 P - *What? Remember, if you have would, you have to say like, what (.)?*
- 43 A1 - *What would you like?*
- 44 P - *Would, yeah. (...)*
- 45 A3 - *I'd like vanilla, please. (.) É vanilla, né?*
- 46 P - *Yeah, vanilla. (.) OK, what about the drinks?*

(Extrato retirado da Conversa n.3)

No exemplo acima, nota-se que o aluno faz uma troca com respeito ao uso de auxiliares, ou seja, ao invés de utilizar o auxiliar “*would*” para fazer um oferecimento, ele faz uso do auxiliar “*do*”, o qual é utilizado para compor a forma interrogativa do presente simples em inglês. Ao ser chamado sua atenção para tal particularidade, o aluno automaticamente se autocorrigiu e, provavelmente, esse tipo de erro tenha ocorrido porque faz alusão ao primeiro tempo verbal ensinado na escola que faz uso de um auxiliar para a formação de perguntas.

A seguir, apresento mais um exemplo com respeito ao uso de auxiliares. O trecho foi retirado da conversa dos alunos pertencentes ao grupo 5.

55 P - *Just attention here when you How do you pronounce this word?*

Could /cʊ d/ , OK?

56 A3 - *Could we have*

57 P - *Could we have (.).*

56 A2 - *Could we have a glass of white wine?*

58 P - *Hum, hum. OK. (...) Tá, would you like some dessert? OK.*

59 A2 - *Dessert . /dɪˈzɜː t/*

60 P - *Ah, attention here. You say (.) we have an ice-cream. Nós, lembra que vocês, quando vocês usam have vocês têm que usar o futuro, né? Então como fica aqui “Nós vamos comer ...”*

61 A1 - *We have*

62 P - *We, in the future*

63 A1 - *We 'll have.*

64 P - *We 'll have. Então bota o will ali.*

((O professor aponta para a folha de papel onde o aluno está escrevendo o diálogo.))

We, apostrophe, double “l”.

65 A1 - *[Daí, no caso, “we will”.]*

66 P - *Hum, hum. “we will”. You can say we will, OK, (.) or we 'll have. (.)*

67 A2 - *We 'll have. Daí um só pede por todos.*

68 P - *Isso.*

(Extrato retirado da Conversa n.5)

No próximo trecho que será apresentado, o aluno solicita que o professor forneça a correta pronúncia do pronome pessoal com o auxiliar de futuro “*I'll*”. Novamente o pesquisador ressalta que com determinados verbos, principalmente na situação de “comer ou beber”, deve-se usar ora o futuro do presente “*will have*”, ora o futuro do pretérito “*would like*”.

- 72 A1 - *E daí no final pede a conta e daí (...)*
- 73 P - *É daí “Thank you” . Geralmente lá eles têm, (.) vocês têm que pagar uma taxa né ou imposto. Aqui tudo é cobrado. Não sei se é sete ou dez por cento.*
- 74 A2 - *[Como que fala essa parte aqui, professora aqui? I think I’ll]*
- 75 P - *I think I’ll (.) have.*
- 76 A2 - *I’ll*
- 77 P - *I’ll have. Cada vez que vocês usarem o have, vão ter que usar I’ll have or we’ll have.*
- 78 A2 - *Então não fala I /aɪ/, fala I’ll. /al/*
- 79 P - *I’ll have, Hum, hum. E quando vocês usam like, daí fica (.)*
- 80 A1/P - *I’d like.*
- 81 P - *Or we’d like.*
- 82 A2 - *Faltou esse, né?*
- 83 P - *Hum, hum. (.) Ah, just a moment here. A table for three peoples or (.) more. PEOPLES. What’s the ...*
- 83 A3 - *[Person.]*
- 84 P - *Isso. Então como é que fica o plural?*
- 85 A3 - *People.*
- 86 P - *People. Remember people is the plural of (.) person.*
- 87 A2 - *[Tá certo aqui “uma mesa para três pessoas ou mais?”]*
- 88 P - *OK.*

(Extrato retirado da Conversa n.5)

Outra intervenção realizada pelo pesquisador foi para chamar a atenção dos alunos quanto à formação do plural de algumas palavras que se diferenciam da regra geral, ou seja, o acréscimo do “s”. Um dos alunos menciona, ao longo da conversa, a palavra *peoples*. Porém, no momento em que é alertado para este detalhe, o aluno prontamente corrige o plural irregular de *person* para *persons*. Esse tipo de erro não foi considerado “grave” porque tenho conhecimento³⁸ de que os alunos já conhecem a forma correta e naquele determinado contexto, o uso de tal palavra não interferiu na

³⁸ O conteúdo sobre “plurais irregulares” aparece na Lição 7, do livro *American Blueprint* (primeiro volume da série) utilizado no primeiro ano do Ensino Médio.

inteligibilidade da mensagem. Tal lapso deve ter ocorrido por falta de atenção ou descuido, pois no momento em que as pessoas falam geralmente não se presta muita atenção às “exceções” da língua. Acredito também que por influência de outras tantas palavras que têm na sua constituição o “s” para a formação do plural, o aluno apenas apresentou um erro de generalização.

Com respeito à correção dos erros ou lapsos apresentados pelos alunos, tomou-se cuidado no sentido de não lhes causar constrangimento ou inibição para que o fluxo da conversa não fosse interrompido e a sua criatividade não fosse destruída. Sabe-se que, principalmente quando se trata de atividades de produção oral, os alunos trabalham com hipóteses sobre a língua que estão aprendendo e, portanto, os desvios são fenômenos comuns neste tipo de tarefa.

Um ponto relevante mencionado por FERNANDES (1997, p.33) é que “ao tentarmos traçar as causas dos erros cometidos pelos alunos, maiores serão as chances de entendermos a natureza de suas dificuldades”. Em seu artigo “*A task-based package of shuffled skills for interactive foreign language classroom teaching*”, a autora apresenta algumas formas de como o professor deve conduzir a correção de erros, fazendo com que os próprios alunos corrijam seus trabalhos e se tornem mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Apesar da correção de erros não constituir um aspecto primordial dentro da abordagem comunicativa, minha posição como pesquisadora foi de assistir à colocação dos alunos e fazer anotações de algumas construções mal elaboradas e de estruturas gramaticais que não são aceitas na língua em estudo. Posteriormente, ao final do diálogo, para que não fossem desestimulados a falar, chamei a atenção para alguns erros mais graves no sentido de alertá-los que, se não corrigidos, poderiam interferir na inteligibilidade da mensagem transmitida. Com relação aos erros ou

“lapsos” que não causaram problemas de interferência na comunicabilidade, foram algumas vezes identificados e corrigidos pelos componentes de cada grupo.

Quanto aos principais erros apresentados por esse grupo de alunos verificou-se que tiveram alguns problemas com o uso de auxiliares. Tais dificuldades não chegaram a comprometer a inteligibilidade da mensagem e, portanto, podem ser considerados, dentro das especificações apresentadas por Ellis, como erros locais.

Acredito que os erros cometidos pelos alunos são, de maneira geral, uma fonte muito importante para o professor de língua estrangeira, pois funcionam como uma espécie de janela que mostra o que está acontecendo “dentro da mente do aluno” e representam hipóteses sobre a língua. Os erros permitem aos professores diagnosticar as dificuldades dos aprendizes, identificar os tipos de erros mais comuns entre os alunos para que, posteriormente, sejam trabalhados de forma coletiva, além de fornecer uma indicação sobre o seu progresso no estudo de uma língua estrangeira.

4.6 FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS DA TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO

Ao longo do trabalho de preparação, execução e apresentação das dramatizações foram considerados alguns pontos importantes que devem ser pensados na elaboração de determinadas atividades de sala de aula. O uso da técnica de dramatização nesta turma de alunos do Ensino Médio me fez refletir sobre os aspectos positivos e negativos, os quais foram citados por eles no questionário de avaliação da técnica e que serão relatados a seguir.

4.6.1 Fatores positivos

Segundo as colocações dos alunos, pode-se perceber que a introdução da técnica de dramatização causou algumas modificações com respeito aos seguintes tópicos:

1. “Quebra na rotina de sala de aula”. A realidade de muitos alunos, tanto da escola pública quanto da particular, é que estão acostumados com aulas cansativas em que o professor explica o conteúdo, os alunos ouvem e muitas vezes repetem e posteriormente respondem perguntas seguidas de exercícios de fixação. Acredito que, mesmo dentro do ambiente formal de sala de aula, é possível criar oportunidades onde os alunos possam usar a língua em estudo de forma significativa. Um contexto emocional positivo, juntamente com uma variação de atividades, tarefas e materiais pode ajudar no aumento dos níveis de interesse dos alunos, diminuir a falta de atenção e minimizar o problema da rotina. Isto pode ser observado nos comentários a seguir:

“Fica mais dinâmico e menos monótono; às vezes as aulas são muito chatas, trabalhar em grupo é legal.” (A 1.6)

“O uso da dramatização dinamiza as aulas, sai da rotina e assim há mais interesse por parte dos alunos.” (A 3.4)

2. “Relação teoria e prática”. Muitas vezes, principalmente nas aulas de língua estrangeira, os alunos não são levados a praticar os conteúdos que aparecem sob forma de teoria e, portanto, não vêem nenhum sentido em estudar determinados temas por pensarem que não irão utilizá-los para fins de comunicação oral ou escrita. As seguintes colocações observadas pelos discentes descrevem a validade da técnica de dramatização.

“Sim, porque ajuda-nos a fixar o conteúdo e praticar porque entre aprender e saber utilizar há uma grande diferença.” (A 3.8)

“Sim, porque torna a aprendizagem mais dinâmica proporcionando a prática da teoria e melhorando a fala do inglês.” (A 4.7)

“Sim, porque os alunos acabam colocando em prática aquilo que aprenderam em sala, e assim conseguem fixar melhor o conteúdo e muitas vezes aprendendo algo a mais.” (A 4.6)

“Foi um trabalho interessante e que acrescentou muitas coisas no nosso saber. Sempre que aprendemos e colocamos em prática isso, ganhamos muito, pois desta forma cria-se uma situação quase que real pela qual um dia passaremos.” (A 2.5)

A aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo HARMER (1998, p. 52), está ligada a quatro fatores fundamentais: à exposição da língua em estudo, ao entendimento do significado, à compreensão de sua forma e à prática. Quando os alunos ficam expostos à língua cujos significados e construções conseguem entender, a prática, mesmo em condições controladas, torna-se mais significativa permitindo que possam visualizar o seu progresso.

3. “Grau de motivação e interesse”. Outro aspecto que me chamou atenção foi o grau de motivação e interesse apresentado pela maioria dos alunos em todas as etapas do trabalho. Para LITTLEWOOD (1984, p. 53), “na aprendizagem de segunda língua, assim como em qualquer outro campo da aprendizagem humana, a motivação é a força crucial que determina o quanto o indivíduo vai se envolver em uma atividade, quanta energia vai dedicar a ela e o quanto vai perseverar”. Para ELLIS (1997, p. 76), “a motivação pode resultar da aprendizagem assim como causá-la e é dinâmica em sua natureza”. Ele afirma ainda que “não é algo que o aprendiz *tem* ou *não tem*, mas é algo que varia de um momento para outro dependendo da tarefa ou contexto de aprendizagem”. Apesar de ser um fenômeno complexo e incluir muitos componentes,

como a necessidade de conquista e sucesso, sabe-se que é um dos fatores essenciais na aprendizagem de línguas.

A atividade de dramatização provocou um grande envolvimento entre os componentes dos grupos e em nenhuma ocasião se mostraram reticentes em colaborar com a tarefa. Ao serem perguntados se estavam motivados e interessados ao longo das atividades e, se a técnica deveria ser utilizada, em outros momentos, pela professora da turma, fiquei surpreendida com a receptividade de seus comentários.

“A aula fica mais dinâmica e assim fica mais fácil de aprender.” (A 1.5)

“Sim, porque é mais dinâmico e facilita o aprendizado.” (A 3.6)

“Sim, porque ficamos mais animados e com vontade de aprender.” (A 1.1)

“Sim, porque isso estimula o aluno a aprender de forma mais ativa e participativa.” (A 2.1)

“Sim, porque é divertido e aprendemos como agir em situações reais.” (A 3.2)

“Sim, porque é divertido de aprender.” (A 1.3)

“Sim, porque integra muito mais o conteúdo e o aluno.” (A 4.2)

“Sim, porque tudo o que fizemos na dramatização dificilmente será esquecido.” (A 2.2)

“Sim, porque é uma forma diferente de aprendermos um diálogo, tornando-se mais fácil porque estamos agindo conforme falamos.” (A 4.8)

“Sim, porque auxilia a guardar o conteúdo e deixa a aula mais dinâmica.” (A 2.7)

“Sim, porque além de dinamizar a aula, os alunos aprendem mais, pois ficam mais envolvidos com o tema.” (A 3.8)

Pelas justificativas acima elencadas é possível verificar que a maioria delas está associada ao aspecto afetivo, pois dizem respeito a sentirem-se bem em um ambiente de sala de aula descontraído, no qual há espaço para interação e expressão oral. Acredito que tal atitude positiva em relação à realização da tarefa, citada pelos alunos

como “diferente”, “dinâmico”, “fácil” e “divertido”, tem analogia com a escolha do tema, do conteúdo lingüístico, de como a atividade foi conduzida e da interação que gerou entre os membros de cada grupo.

Outros dois comentários feitos pelos alunos dizem respeito à oralidade.

“Sim, porque exercitamos mais a conversação.” (A 1.5)

“Sim, porque exercita os alunos a praticarem os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, além de melhorar a pronúncia na conversação.” (A 3.2)

Vale a pena ressaltar que o uso desta técnica tem como objetivos principais o desenvolvimento da fluência, da competência comunicativa e o uso das habilidades funcionais da língua. Talvez por este motivo é que os alunos lembram a questão da oralidade como algo necessário para a comunicação. Entretanto, o argumento de que somente a oralidade pode ser trabalhada com a técnica de dramatização não é de todo verdadeiro uma vez que as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita estão envolvidas. LIVINGSTONE (1983, p.31) cita o exemplo de que após uma atividade de dramatização os alunos têm a possibilidade de realizem trabalhos de produção escrita, como cartas ou relatórios, relacionados ao tema discutido pelos grupos.

CROOKES e SCHMIDT³⁹ (1991) realizaram alguns trabalhos dentro do campo da psicologia educacional e apontam a importância de atividades cooperativas nas quais os alunos trabalhem juntos para resolver um problema ou desenvolver uma tarefa. Descobriu-se que tais procedimentos aumentam a autoconfiança e a motivação dos alunos, mesmo dos mais fracos, pois cada participante tem um papel importante a desempenhar.

³⁹ Citados por LIGHTBOWN e SPADA, 2003, p. 57.

Os professores não têm influência sobre a motivação intrínseca⁴⁰ dos alunos, porém podem contribuir para motivação positiva “tornando o contexto de sala de aula estimulador para os alunos, engajá-los em atividades apropriadas aos seus interesses, faixa etária e conhecimento cultural e, o mais importante de tudo, fazer com que tenham sucesso em suas experiências” (LIGHTBOWN e SPADA, op. cit., p.163).

Quando investigados sobre o que mais gostaram na realização da atividade, os alunos foram bem espontâneos em suas declarações. Eis algumas delas.

“Da elaboração, pois fica fácil de aprender e tirar dúvidas.” (A 4.6)

“O preparo da atividade.” (A 2.3)

“De criar o diálogo.” (A 3.7)

“Conversação.” (A 1.7)

“As apresentações foram bem legais e engraçadas.” (A 1.4)

“A diversão propiciada pelo desenvolvimento da atividade.” (A 2.5)

“Todos têm a oportunidade de participar ativamente porque às vezes, na sala de aula, alguns acabam não recebendo tanta atenção. Geralmente quem sabe mais recebe mais atenção.” (A 1.2)

“Colaboração de toda a turma, e olhe que é difícil a turma colaborar 100%. E foi legal para aprender.” (A 4.4)

“Da atuação dos colegas e das idéias para o teatro.” (A 2.6)

Pode-se perceber que são muitas as suas colocações ao abordarem temas interessantes em relação à atividade, como por exemplo, seu importante papel em elaborar, criar, colaborar com os colegas, interpretar e dar uma chance para aqueles alunos que muitas vezes ficam esquecidos pelo professor.

⁴⁰ A motivação intrínseca pode ser definida como “o grau de esforço do aluno em aprender uma segunda língua como resultado de um interesse gerado por uma atividade específica de aprendizagem” (ELLIS, 1997, p. 140).

Este tipo de procedimento (dar liberdade para o aluno comentar e expor suas idéias e sensações com respeito às atividades selecionadas pelo professor e desenvolvidas por eles) traz muitos benefícios principalmente para o professor que tem a chance de fazer uma análise de sua prática pedagógica.

Após a análise dos pontos positivos elencados por este grupo de alunos, percebe-se que a técnica de dramatização permite aos alunos usar sua criatividade, tornar uma atividade séria em algo divertido, fazer com que a aprendizagem de língua seja realizada de forma significativa e permitir que todos tenham participação especial nesse processo.

Um aspecto que também chamou a atenção, quando da fase de elaboração da dramatização, foi a chance dos alunos poderem “imaginar e improvisar situações” com base no contexto colocado pelo livro-texto. Apesar da técnica de dramatização se mostrar de forma estrutural, pois os alunos deveriam seguir o exemplo citado no livro-texto, percebeu-se o desejo de duas equipes em realizar um trabalho diferente daquele proposto pela lição. Como exemplo, gostaria de citar o grupo da conversa 8, o qual decidiu que dos quatro componentes da equipe, dois fariam o papel de louças conversando (um dos alunos seria uma xícara, e o outro, uma colher). Da mesma forma, a equipe da conversa 2 resolveu realizar a dramatização em um restaurante de *fast food*, onde as falas e o comportamento dos alunos não estavam previstos no *script* e o enredo proposto teve como fundamento o conhecimento de mundo e história de vida dos participantes.

Portanto, pode-se considerar que por meio da utilização desta técnica, é possível dar abertura para os alunos realizarem uma atividade de forma diversa daquela proposta pelo professor ou pelo material em questão. Vale a pena trazer à tona a manifestação de Vygotski (2000) em relação ao papel fundamental da imaginação na

constituição do conhecimento. Segundo ele, “a imaginação, sendo a base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica”. Para ele, a criação é um processo no qual o ser humano é levado a imaginar, combinar, modificar e criar algo novo e isso geralmente ocorre de forma coletiva. Confirma-se, portanto, a importância de desenvolver e realizar tarefas em grupos, pois a existência da criação coletiva tem o objetivo de reunir todas as realizações anônimas da criação individual. Segundo ele, “o principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais, pois são elas que vivificam e alimentam a constituição da arte, da ciência e das técnicas” (Vygotski, apud JOBIN e SOUZA, 1995, p.147).

4.6.2 Fatores negativos

Com relação aos fatores negativos, dois alunos se mostraram contrários ao uso da técnica de dramatização ao descreverem os seguintes comentários.

“Não me senti motivado porque não gosto de teatro.” (A 1.6)

*“Acho que não seria necessário utilizar a dramatização e tomaria mais tempo.”
(A 2.6)*

“Não. Porque não ajuda na minha aprendizagem.” (A 2.6)

Apesar de tais alunos terem realizado a atividade de maneira satisfatória, foi somente após a leitura da seção “outros comentários” (Anexo 6), do segundo questionário, que foi percebida sua insatisfação pela tarefa. Acredito que fatores relacionados às características pessoais e às preferências dos alunos podem influenciar de maneira positiva ou negativa a aprendizagem de uma língua estrangeira. Já havia trabalhado com eles em anos anteriores e, pelo modo como se relacionavam com seus

colegas e desenvolviam as atividades, pude perceber que eram mais introvertidos, tímidos e quietos, porém, muito inteligentes e observadores. Inicialmente pensei que tal posicionamento estivesse relacionado ao fator inibição, característica comum da fase da adolescência. Como já trabalho há algum tempo com alunos desta faixa etária, é corriqueiro observar comportamentos relacionados aos fatores afetivos como ansiedade, inibição, nervosismo, empatia, introversão, principalmente quando têm que realizar apresentações individuais para toda a turma.

Decidi, então, procurar os dois alunos a fim de obter mais informações sob seus pontos de vista com relação à realização da atividade. Com respeito ao trabalho em grupo, um dos alunos argumentou que “prefere trabalhar sozinho porque aprende mais e não consegue fixar o conteúdo quando os colegas estão conversando, brincando, fazendo bagunça ou outras atividades que não àquelas propostas pelo professor”. O outro aluno disse que “como os alunos geralmente não cooperam em uma atividade de trabalho em grupo, prefere trabalhar sozinho, pois se sente responsável pelo seu aprendizado e sabe que não vai depender do outro para concluir a tarefa”. Com respeito à técnica de dramatização, ambos se pronunciaram contra ao declarar que o uso desse procedimento não acrescentou em nada no seu aprendizado, uma vez que não gostam nem de assistir ou participar de atividades teatrais. Um dos alunos mencionou que não se sente à vontade perante os colegas porque é bastante tímido.

Tais comentários me fizeram refletir sobre a relevância que nós, professores, damos a determinadas atividades quando, na verdade, elas podem ocasionar algum tipo de trauma na vida do aluno. Acredito que, para tentar contornar o problema, faz-se necessário realizar uma discussão e, até mesmo, uma enquete com os alunos para ver que tipo de técnicas e tarefas preferem e que gostariam de realizar, pois dessa forma,

não estaríamos forçando a sua participação em atividades que não os agrada e, assim todos participariam de uma forma bem democrática.

Alguns alunos declararam que tiveram problemas no momento da apresentação das dramatizações os quais acredito estarem relacionados a traços de personalidade, como timidez e falta de autoconfiança. Relato, a seguir, alguns de seus comentários quando indagados em relação ao “nervosismo e ansiedade” ao longo das atividades.

“Me senti ansioso e nervoso pois a incerteza no momento é grande.” (A 4.1)

“Sim, antes de apresentar, pois tenho vergonha.” (A 1.8)

“Sim, pouco antes da apresentação.” (A 3.2)

“Me senti um pouco nervosa na hora da apresentação, com medo de errar.” (A 1.2)

“Não fiquei nervosa ao longo das atividades, mas sim na apresentação em si.” (A 3.8)

“Me senti nervosa por apresentar na turma, mas como todos são amigos, entendem.” (A 3.3)

Por meio de seus comentários é possível perceber que alguns deles citam o momento da apresentação como algo que lhes trouxe certa ansiedade. Os fatores timidez, nervosismo, receio da crítica dos colegas, principalmente entre adolescentes, podem prejudicar ou interferir no desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa do aluno. Porém, cabe ao professor, mais uma vez, saber trabalhar com a dinâmica social do contexto de sala de aula, sempre observando as diferenças de personalidade e de estilos de aprendizagem de seus alunos e criar situações em que possam participar ativamente do processo. Acredito que, se tais atividades fossem desenvolvidas e trabalhadas com os alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitos deles não teriam problemas de realizar apresentações em público, tornaria o

caminho mais fácil para os alunos que têm problemas de ordem afetiva, como a timidez ou insegurança e os prepararia, de certa forma, para a diversidade profissional ou acadêmica da qual possivelmente farão parte.

No momento da elaboração dos diálogos percebi também insegurança de certos alunos quanto à “sensação” de não saberem o que estavam dizendo ou da dificuldade em expressar suas idéias. Acredito que isso ocorre devido à carência de oportunidades de práticas orais dentro do contexto de sala de aula e da própria falta de proficiência na língua. Infelizmente, muitos alunos ainda possuem o hábito e a necessidade de aprender o significado das palavras de forma isolada e não de forma contextualizada. Para reverter tal situação, o professor deve introduzir atividades extras que permitam aos alunos trabalhar com a negociação de significados a fim de que entendam o sentido geral da estrutura e que não simplesmente memorizem palavras ou aprendam as formas gramaticais da língua, sem saber “como” e “quando” podem ser utilizadas.

Quando investigados sobre o que não gostaram na realização da atividade, pude obter algumas constatações com respeito ao estado emocional dos participantes e à organização. Eis algumas delas.

“Da minha própria ansiedade.” (A 4.1)

“A filmagem me deixou um pouco encabulado.” (A 2.4)

“Não houve a cooperação de alguns alunos.” (A 3.6)

“A falta de cooperação da turma no momento da apresentação.” (A 4.2)

Este é, na verdade, um dos problemas que realmente pode ocorrer quando alguns dos participantes não vêem o trabalho em grupo como algo relevante para seu aprendizado. LIVINGSTONE (1983, p.30) alerta para este tipo de dificuldade quando

diz que geralmente em classes numerosas problemas de ordem organizacional podem vir a atrapalhar o desenvolvimento da tarefa.

Outras questões levantadas pelos alunos incidiram sobre o “tema” e o “momento” da fase de elaboração da dramatização.

“Foi o mesmo tema para todos.” (A 3.4)

“Os temas deveriam ser escolhidos pelos alunos.” (A 2.5)

“De fazer o trabalho fora do horário de aula.” (A 1.6)

A importância da participação dos alunos no momento de estruturação e desenvolvimento de uma atividade deve ser considerada pelo professor, pois é daí que decorre a eficácia ou o insucesso de sua realização. De acordo com as colocações acima citadas, percebe-se que a tarefa poderia ter sido mais interessante, pelo menos para alguns deles, se o tema tivesse sido escolhido pelos próprios alunos. A sugestão de um único tema para ser trabalhado por todas as equipes foi proposta, na verdade, pelo livro-texto. Eu e a professora da turma não chegamos a cogitar algo diferente uma vez que ela havia comentado que na época em que a lição havia sido trabalhada, não houve tempo hábil para a realização da dramatização. Logo, decidiu-se que todos deveriam abordar o mesmo assunto, o qual poderia ser modificado segundo a criatividade dos discentes.

Acredito que as opiniões e percepções dos alunos sobre o que acontece na sala de aula podem adicionar elementos valiosos que nos fazem refletir sobre a nossa prática pedagógica. Por esta razão é que no questionário de avaliação da técnica deixou-se um espaço para que os discentes pudessem contribuir com outros comentários sobre a atividade desenvolvida. Eis algumas de suas colocações.

“Acho que a matéria ficou mais simples e o conteúdo foi assimilado melhor.” (A 1.8)

“Achei tudo muito legal e divertido. Assim pude aplicar conhecimento de uma maneira mais próxima do meu dia-a-dia. Achei importante!” (A 2.2)

“Achei muito importante para o maior aprendizado da turma, aulas mais divertidas rendem mais.” (A 4.3)

“Gostei muito e espero fazer mais dramatizações assim para por em prática o conteúdo ensinado.” (A 2.6)

“O trabalho poderia ser feito mais vezes, pois torna as aulas mais agradáveis.” (A 1.1)

“O teatro pôde nos ajudar a fixar o conteúdo. Com ele, pudemos nos colocar no dia-a-dia, falar inglês como se estivéssemos precisando nos comunicar desta maneira. A prática da língua, com certeza, é a melhor maneira de aprendê-la.” (A 3.1)

“Construir o diálogo não foi uma tarefa difícil; o mais complicado foi ensaiar a peça visto que não sabemos falar inglês fluentemente. Além disso, foi uma distração para o grupo, pois nos reunimos numa casa, ensaiamos, conversamos, comemos.” (A 2.5)

“Acho que até perdi um pouco do medo de falar (o pouco que sei de inglês) em público.” (A 4.2)

“Foi uma atividade bem interessante onde o grupo todo pode exercitar a pronúncia diante de várias pessoas. Isso é muito importante para combater a timidez e se familiarizar mais com a língua.” (A 3.4)

“Acho que o teatro ajudou a fixar bem o conteúdo de uma forma mais descontraída. Os alunos se prepararam, além da criação do diálogo, criaram figurinos e prepararam cenários. [...] Todos se divertiram, tanto os que estavam apresentando como os que assistiam.” (A 2.7)

“O trabalho foi bom, conseguimos fixar bem o conteúdo e, principalmente, explorar nossa criatividade.” (A 3.6)

“Foi um trabalho diferente e interessante no qual pudemos praticar um pouco mais o conteúdo dado e saber como se portar num restaurante, lanchonete, etc. E, acima de tudo, foi descontraído onde muitos colegas puderam expor seus talentos.” (A 1.3)

Tais comentários me fizeram refletir sobre a importância de dar abertura e espaço para os alunos expressarem idéias e opiniões sobre determinadas atividades e avaliarem os procedimentos empregados por nós, professores. Acredito que a partir da visão do aluno, do seu prognóstico, o professor tem a chance de refletir sobre a

metodologia empregada e sobre muitos outros aspectos do ensino a fim de dar um novo encaminhamento às suas ações com o objetivo de realizar um trabalho diferenciado e coerente com a realidade de cada turma.

Com relação à apresentação das dramatizações, observou-se alguns problemas de indisciplina e tivemos (eu e a professora da turma) que solicitar, em determinados momentos, que os alunos ficassem em silêncio (principalmente aqueles que já haviam apresentado sua parte) e observassem algo de diferente na composição do trabalho dos colegas.

Após a apresentação das dramatizações, os alunos se reuniram para assistir à filmagem e teceram comentários em relação ao cenário montado por algumas equipes e tiveram a chance de refletir sobre o comportamento dos grupos e de suas *performances*. Também puderam perceber e identificar alguns erros de pronúncia e de estrutura, os quais foram comentados e posteriormente trabalhados com a professora da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos elementos que compõem o contexto escolar são, indubitavelmente, campos férteis para pesquisas na área de lingüística aplicada. As pesquisas de sala de aula que focalizam a relação professor/aluno, a interação no contexto educacional, a troca de experiências vividas pelos “atores presentes” nessa conjuntura, são responsáveis pela dinamicidade do processo.

A opção por priorizar o conteúdo das falas dos participantes ao retratarem tais experiências constitui-se em material primordial em meu estudo, uma vez que foi possível compreender o que ocorreu durante o desenvolvimento da tarefa e que implicações ocasionaram no contexto educacional dos alunos. Apresento, nesse momento, algumas considerações de minha investigação sobre a utilização da técnica de dramatização em uma turma do Ensino Médio. Foi possível observar, por meio da análise dos dados, aspectos alusivos à interação, ao processo de mediação, à estratégia de trabalho em grupo os quais serão relatados a seguir.

Primeiramente, gostaria de considerar a questão da mediação que se mostrou essencial no desenvolvimento da tarefa. Minha participação como professora-pesquisadora na concretização de tal atividade foi determinante, pois os questionamentos, intervenções e solicitações feitas por mim levaram os alunos a produzir os diálogos em um clima de descontração. O papel do professor, como aquele que está disposto a auxiliar e interagir de maneira mais próxima do aluno facilita e encaminha os discentes para a realização de uma determinada tarefa com mais eficiência e segurança. Também deve-se destacar o envolvimento e participação dos discentes, pois tiveram a chance de compartilhar processos cognitivos, idéias e

experiências, além de resolverem questões relacionadas ao tema proposto dentro do grupo a que pertenciam.

A linguagem oral empregada pelos participantes desse estudo (alunos e professora-pesquisadora) foi de extrema importância para a efetivação do trabalho, uma vez que esteve presente a cada encontro, a cada contato expressando os gestos e atitudes e a forma particular de cada um em se comunicar, materializando, dessa forma, a produção dos alunos. Ainda com respeito à questão da linguagem, faço referência ao uso da língua materna que se mostrou pertinente, principalmente quando os alunos e a pesquisadora queriam garantir o esclarecimento de significados de palavras ou idéias e até mesmo com relação às questões de estrutura e organização dos diálogos. Nesse caso, pode-se dizer que ela também serviu de mediadora, pois favoreceu a realização da tarefa e auxiliou na aprendizagem da língua em estudo.

Quanto às vantagens da utilização da técnica, gostaria de dizer que por ser simples de ser introduzida e trabalhada com um grande número de alunos, seu uso pode ser uma solução para professores que têm problemas com livros-textos que dão pouca ênfase à oralidade. Além de tornar as aulas diferentes e mais interessantes, considero importante o uso de tais técnicas porque possibilitam um ambiente comunicativo, estimulam o aluno a produzir e expressar-se oralmente, tornando o contexto lingüístico e social da sala de aula mais favorável a aquisição de uma língua estrangeira. Por meio da interação que surgiu ao longo do desenvolvimento da tarefa, pude visualizar os alunos negociando significados, esclarecendo dúvidas, cooperando com os colegas. Tal atividade propiciou, também, oportunidades de cada um dos participantes poderem expor suas idéias e ouvirem a de seus colegas, uma vez que todos trouxeram consigo experiências particulares e expectativas para tal encontro. Dessa forma, a produção dos diálogos foi possível graças ao reconhecimento do papel

de cada um e de todos na elaboração da atividade. Para esse tipo de tarefa, a participação de todos os membros do grupo é imprescindível, uma vez que todos fazem parte de um mesmo time.

Outro ponto interessante com relação ao trabalho em grupo foi a oportunidade de os discentes ouvirem seus colegas e refletirem sobre a importância de se dar atenção necessária a alguém que tem algo a dizer. Muitas vezes, a única oportunidade que os alunos têm de ouvir alguém falando em inglês é ouvindo seu professor e, eventualmente, outras vozes por meio de *tapes* ou CDs. Com a estratégia de trabalhos em pares ou em grupos, foi possível fazer com que os alunos evidenciassem situações reais de conversação, desenvolvendo, dessa forma, a compreensão e produção oral com seus colegas.

Outro fato interessante foi perceber que a inclusão de diferentes atividades faz com que aconteça uma quebra de rotina na aula de língua estrangeira. Acredito que, se em alguns momentos da aula o professor puder introduzir atividades que sejam expressivas para os alunos e tenham ligação com a sua realidade, possivelmente ficarão mais interessados e motivados para cumpri-las de maneira satisfatória. Julgo que a “quebra de rotina” mencionada por eles está relacionada à questão da oralidade que é pouco enfatizada pela professora regente. Por meio de tal atividade, os alunos tiveram a oportunidade de evidenciar conteúdos adquiridos, expressar e comunicar idéias relacionadas ao tema proposto, utilizando-se da língua em estudo. BYRNE (1986, p.11), quando se reporta à habilidade oral e à motivação, afirma que o papel do professor é o “de demonstrar aos aprendizes que estão progredindo e mostrar que conseguem utilizar o pouco da língua que conhecem”.

Além da inclusão de diferentes atividades, é importante que o professor forneça um ambiente e oportunidades para que os alunos possam desenvolver atividades de forma independente e criativa, levando a uma progressiva autonomia intelectual. Inicialmente os participantes usaram o diálogo do livro-texto como modelo, mas, ao longo da elaboração de suas falas, observou-se que esses “quebraram” a convenção para explicitar o seu desejo de criatividade e imaginação, tornando o diálogo menos previsível. Tal colocação faz alusão a uma das razões apresentadas por Ladousse (2001), na qual a autora afirma que em um ambiente lúdico, os alunos deixam fluir a imaginação. Ainda com respeito aos outros fatores⁴¹ por ela mencionados, é possível dizer que os alunos apresentaram uma variedade de idéias relacionadas às suas experiências de vida e as trouxeram para o ambiente de sala de aula, as funções da língua foram trabalhadas dentro de um contexto e percebeu-se a importância de tais atividades para o relacionamento social dos alunos. Por outro lado, gostaria de salientar que a utilização da técnica não apresentou uma multiplicidade de situações visto que somente um único tema foi abordado. Apesar da interação causada pelo desenvolvimento da tarefa, os alunos trabalharam com apenas uma situação específica e ficaram, de certa forma, “presos” a ela. Outro aspecto levantado por Ladousse é que a técnica ajuda os alunos “mais tímidos a se soltarem” na classe. Tal questão não pode ser totalmente comprovada uma vez que dois dos participantes não se sentiram muito à vontade em realizar a tarefa e responderam negativamente à utilização da técnica de dramatização.

⁴¹ Tais fatores podem ser visualizados na página 57 deste estudo.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada com um grupo de trinta e dois aprendizes, ela apresenta limitações pelo fato de ter ocorrido em apenas uma turma de alunos do Ensino Médio, de uma instituição pública federal. A investigação desses mesmos aspectos com um número maior de turmas e envolvendo uma porcentagem maior de alunos possivelmente mostraria outra realidade e poderia assinalar diferentes dados relacionados a outros fatores que viriam contribuir com futuras pesquisas na área da oralidade.

Os resultados deste estudo sugerem que, principalmente no contexto da escola pública, os professores devem experimentar mais em sala de aula e relatar tais experiências para que conceitos e idéias propostos por grandes estudiosos possam ser avaliados dentro da realidade educacional. A pesquisa em sala de aula é ponto primordial para que muitas das questões educacionais (como a compreensão dos processos e estratégias de aprendizagem dos alunos, contribuição dos aprendizes no planejamento e nos conteúdos a serem abordados e melhores condições para o desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa) possam ser analisadas e relatadas a outros profissionais da área. Assim, pode-se contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira apresente mudanças reveladoras no sentido de se alcançar o objetivo maior que é a comunicação, seja ela oral ou escrita.

É importante acrescentar que a técnica de dramatização não constitui a solução ideal e a única que pode ser utilizada como meio de proporcionar aos alunos momentos significativos de prática e produção oral. Trata-se de um procedimento que pode ser empregado e acoplado a outras alternativas metodológicas que visem a interação de qualidade entre os alunos e ao desenvolvimento da capacidade de comunicação oral no contexto educacional. De acordo com a experiência visualizada

nesse estudo, acredito que é uma boa opção para professores que desejam construir contextos mais dinâmicos e propícios à aprendizagem de línguas.

Talvez não tenha levantado aspectos desconhecidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Todavia, o objetivo desse estudo é fazer com que professores, após sua leitura, tenham a oportunidade de examinar, questionar e repensar suas ações no contexto de sala de aula na busca de novos caminhos que venham a contribuir para o sucesso de sua prática pedagógica.

Por fim, gostaria de mencionar quanto oportunas e relevantes são as contribuições de Vygotski e Feuerstein para o contexto escolar. Os postulados da abordagem sócio-histórica de Vygotski parecem apontar para a necessidade da criação de uma escola diferente da que conhecemos onde as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes, havendo espaço para transformações e colaboração mútua. Com respeito às idéias de Feuerstein, mais especificamente às características de aprendizagem mediada, essas nos fazem pensar sobre o papel das interações sujeito/coletivo no contexto de sala de aula. Tais interações, individuais e coletivas, devem ser organizadas com vistas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. “Em Feuerstein, não se trata de realizar um trabalho cognitivista, que privilegia apenas o exercício intelectual [...]. Trata-se de algo mais complexo, denotando uma perspectiva pedagógica para a relação do sujeito, que é simultaneamente intelecto, afetivo, corpo, eu, outro, com sua realidade social, histórica e cultural” (DA ROS, 2002, p. 109).

Para concluir, relembro as palavras de WILLIAMS e BURDEN (1997, p.73) relativas ao sucesso da aprendizagem ao afirmarem que “é crucial que professores estabeleçam em suas salas de aula um clima onde a confiança é construída, onde os erros possam ser feitos sem medo, onde os aprendizes possam usar a língua sem

constrangimento, onde todas as contribuições são válidas e as atividades levam a sentimentos de sucesso”. Acredito que a aproximação do professor com o aluno torna o contexto educacional mais favorável ao engajamento, interesse e participação de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, os discentes se sentem mais à vontade para dialogar, discutir e sugerir idéias a fim de atenuar, de certa forma, o distanciamento entre o conteúdo ensinado e a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ABBS, B.; FREEBAIRN, I. *American blueprint*. Longman, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Perspectiva*, v. 8, UFSC, 1987.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: Stevens, C. M. T.; Cunha, M. J. C. (Orgs) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 19-34.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction for classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p.156 -171, 1984.

ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ATKINSON, J. M; HERITAGE, J. *Structures of social action: studies in conversational analysis*. Cambridge University Press, 1984.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BELL, J. *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press, 1999.

BREEN, M.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. Longman, 2001.

BYRNE, D. *Teaching oral english*. New Edition. Longman, 1986.

DALPIAN, L. *A língua e o acesso à cultura*. Signos. Ano XVII, n.27, p. 49-54. Lajeado: FATES/FECLAT, 1996.

DANGERFIELD, L. Role play. In: Matthews, A.; Spratt, M.; Dangerfield, L. *At the chalkface: practical techniques in language teaching*. Thomas Nelson and Sons Ltd, p. 34-39, 1991.

DA ROS, S. Z. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

DI PIETRO, R. J. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge University Press, 1987.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994.

_____. *Second language acquisition*. Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, M. B. A task-based package of shuffled skills for interactive FL classroom teaching. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 29-38, jul./dez. 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

GARCIA, S. R. R. *Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotski*. São Paulo, 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade São Marcos.

HARMER, J. *How to teach english*. Longman, 1998.

- JAEGER, R. M.** Survey research methods in education. In: Jaeger, R. M. (eds.) *Complementary methods for research in education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1988.
- JOBIM e SOUZA, S.** *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotski e Benjamim*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- KINSELLA, K.** Pesquisa sobre estilo de trabalho acadêmico. In: Reid, J. M. *Understanding language styles in second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998, p. 85-99.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K.** *Making group work really work: more than meets the eye*. Pre-conference Institute conducted at the Annual CATESOL Conference, San Diego, CA: 1994.
- KRISH, P.** A roleplay activity with distance learners in an english language classroom. *The Internet TESL Journal*, v.7, n.7, July 2001. Disponível em: <<http://iteslj.org/Article/Krish-Roleplay.html>> Acesso em: 16 jul. 2004.
- LADOUSSE, G. P.** *Role play*. Resource Books for Teachers. Oxford University Press, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D.** *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 1986.
- LAZARATON, A.** *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge University Press, 2002.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N.** *How languages are learned*. Second Edition. Oxford University Press, 2003.
- LITTLEWOOD, W. T.** Role-performance and language-teaching. *International Review of Applied Linguistics*, v. 13, n. 3, p.199-208, 1975.
- _____. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press, 1984.
- LIVINGSTONE, C.** *Role play in language learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman, 1983.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v.19, n. 2, p. 207-227, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989.

_____. *Research methods and language learning*. Cambridge University Press, 1992.

_____. *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

REGO, T. C. *Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REID, J. M. *Understanding language styles in second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge Language Education: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman, 1986.

RICHTER, M. G. Roleplay e o ensino interativo de língua materna. *Linguagem & Ensino*, v.1, n.2, p. 89-113, 1998.

RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. Cambridge University Press, 1987.

SANCHES, M. D. *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Madri: Editorial Bruño, 1989.

TOMPKINS, P. K. Roleplay/simulation. *The Internet TESL Journal*, v. 4, n. 8, Aug. 1998.
Disponível em: <<http://iteslj.org.html>> Acesso em: 16 jul. 2004.

VAN MENTS, M. *The effective use of role play: a handbook for teachers and trainers*.
Revised Edition. New York: Nichols Publishing, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLS, G. et al. *Learning through interaction: the study of language development*.
Cambridge University Press, 1981.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford University Press,
1978.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social
constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito da zona de
desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

ANEXO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Parâmetros Curriculares Nacionais
Ensino Médio

Brasília
1998

Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

No presente documento, procurar-se-á traçar um breve panorama sobre a situação das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, tanto a partir de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva de interação e inter-relação delas com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mundo do trabalho no qual o aluno estará - ou não - inserido e com sua formação geral.

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais língua estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido

número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Evidentemente não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Assim, as Línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Ao figurarem inseridas numa grande área - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os

homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área.

Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização.

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de

Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Na verdade, pouco ou nada há de novo aí. O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.

Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio lingüístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo

moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio lingüístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua (s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, como a lei prevê a possibilidade da inclusão de uma segunda Língua Estrangeira Moderna em caráter optativo, parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade. Dessa forma, é provável que em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua

adquira um significado mais relevante do que o japonês. É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina este ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas sim, a escola às necessidades da comunidade.

Experiência importante, nessa mesma linha de concepção da oferta de Línguas Estrangeiras Modernas e dos objetivos de sua aprendizagem, é a dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, como os existentes nos Estados de São Paulo e Paraná, por exemplo. Nesses Centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s), à sua livre escolha entre as opções que o Centro oferece além daquela que figura na grade curricular. Tais Centros, criados ao final da década de 80, em muitas ocasiões têm apresentado resultados altamente satisfatórios.

O que aí se verifica é uma afluência de condições que propiciam uma aprendizagem significativa, como podem ser a possibilidade de o aluno optar pelo idioma que mais lhe interessar e o foco desses cursos centra-se na comunicação em lugar de centra-se na gramática normativa. Convém, pois, ao inserir um ou mais idiomas estrangeiros na grade curricular, procurar aproveitar os pontos positivos dessas e de outras experiências semelhantes, no sentido de que o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular. Por tratar-se de uma iniciativa que já conta com aproximadamente dez anos de existência, sem dúvida suas contribuições serão de grande valia para os objetivos que a nova LDB postula com relação as Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas

Ainda um aspecto bastante relevante a considerar, já esboçado anteriormente, diz respeito às competências a serem atingidas nos cursos de línguas. Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático e morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado.

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

É necessário salientar que os componentes acima não devem ser

entendidos como segmentos independentes. A compartimentalização de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse.

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

De idêntica maneira, tanto através da ampliação da competência sociolingüística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo.

Mas nem sempre os indivíduos usufruem desses recursos. Isso se deve, muitas vezes, apenas a deficiências comunicativas: Sem conhecer uma língua

estrangeira torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo. Daí a importância da aprendizagem de idiomas estrangeiros. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto.

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que a língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, desta forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio.

ANEXO 2

COMPARAÇÃO ENTRE O MÉTODO AUDIOLINGUAL E A ABORDAGEM COMUNICATIVA

(Finocchiaro & Brumfit, 1983)

Método Audiolingual (Audio-oral)

1. Ocupa-se da estrutura e da forma mais do que do significado.
2. Exige mais memorização dos diálogos baseados nas estruturas.
3. Itens de linguagem não são necessariamente contextualizados.
4. Aprendizagem da língua é a aprendizagem das estruturas, sons ou palavras.
5. Domínio ou “overlearning” é o que interessa.
6. A técnica principal é o “*drilling*”.
7. Pronúncia parecida com a dos falantes nativos é o que interessa.
8. Explicação gramatical é evitada.
9. Atividades comunicativas vêm somente depois de um longo processo de exercícios e práticas orais rígidas “*drills*”.
10. O uso da língua materna é proibido.
11. O uso da tradução é proibido nos estágios iniciais.
12. Leitura e escrita são postergadas até que a fala seja dominada.
13. O sistema lingüístico da língua-alvo é aprendido pelo ensino de modelos do sistema.
14. O objetivo desejado é a competência lingüística.
15. Variedades lingüísticas são reconhecidas, mas não enfatizadas.
16. A seqüência de unidades é determinada somente pelos princípios de propriedades lingüísticas.
17. O professor controla os alunos de maneira a não entrarem em conflito com a teoria.
18. “A língua é um hábito”, logo o erro deve ser evitado.
19. Exatidão, em termos de correção formal, é o objetivo primordial.
20. Os alunos devem interagir com o sistema da língua, o qual está incluído em máquinas ou materiais de controle.
21. Espera-se do professor especificar a linguagem que os alunos terão que usar.
22. Motivação intrínseca surgirá de um interesse na estrutura da língua.

Abordagem Comunicativa

1. O ensino é soberano.
2. Os diálogos, se usados, serão centrados na função comunicativa e não são normalmente memorizados.
3. A contextualização é a premissa básica.
4. Aprender uma língua é aprender a comunicar.
5. Procura-se uma comunicação efetiva.
6. Os exercícios podem ocorrer, mas de maneira periférica.
7. Procura-se uma pronúncia que seja compreensível.
8. Qualquer dispositivo que ajude o aprendiz é aceitável, variando de acordo com a sua idade, interesse, etc.
9. Tentativas para a comunicação são encorajadas desde o início.
10. O uso da língua materna pode ocorrer quando viável.
11. A tradução pode ser usada quando os estudantes precisam ou se beneficiam dela.
12. A leitura e a escrita podem começar desde o primeiro dia, se desejado.
13. O sistema lingüístico é aprendido através da procura pela comunicação.
14. A competência comunicativa é o objetivo desejado.
15. A variação lingüística é o conceito central dos materiais e métodos.
16. A seqüência é determinada aleatoriamente dependendo do interesse do aluno e professor.
17. O professor ajuda o aluno por qualquer razão que os motive para o trabalho com a linguagem.
18. A linguagem é freqüentemente construída pelo indivíduo através da tentativa e erro.
19. A fluência e a linguagem aceitável são os objetivos principais. A precisão não é julgada de forma abstrata, mas no contexto.
20. Espera-se que os estudantes interajam em grupos, em pares ou por meio da escrita.
21. O professor não pode saber exatamente que linguagem os alunos vão usar.
22. A motivação intrínseca vai saltar do interesse do que é comunicado através da linguagem.

ANEXO 3

MODELO DE ORGANIZAÇÃO DE UM *ROLEPLAY* (DRAMATIZAÇÃO)

(Ladousse, 2001, p. 69)

Story role plays

Students role-play the characters in a story they have just read.

Level:

Elementary upwards.

Time:

20-30 minutes.

Aim:

To use ideas from fiction to broaden the scope of the roleplay.

Language:

This will depend on the scene and the story, but can be predicted by the teacher.

Organization:

Pairs, or small groups, according to the number of characters in the story.

Preparation:

Either you or your students decide on a story. This may be a short story, a fairy story, an extract from a novel with dramatic content, or simply a textbook story. Once a decision has been made, you will need copies of it for the class.

Warm up:

Ask the students to discuss the characters who will appear in the role play. What are their qualities and faults? How do they behave? Etc.

Procedure:

1. Divide the class into pairs, or small groups, depending on the number of characters in the story.
2. Distribute the story to all the students and ask them to choose the character they want to play.
3. When they have studied the character for a few minutes, ask them to turn over their story sheets, and to improvise the scene.

Variation 1:

Re-form the groups, and set up new characters. Add to the group one (or two) “film directors” who should instruct the characters how to play the scene and make them begin again and again until they are satisfied that the scene is being played correctly.

Follow-up:

The final scene of one or two groups can be acted out to the rest of the class who then write a review of the best (or the worst!) one.

Variation 2:

You can use the basic story of the text for all sorts of other improvised roleplays. For example, what did the characters say the next time they met? What did they say to other characters about the original scene? What had they been doing and saying before the story began? Etc.

Remarks:

1. This variation is more difficult linguistically than the original roleplay as it requires language that was not in the original text.
2. Other ideas for improvisations on stories can be found in *Once upon a time* by John Morgan and Mario Rinvulcri (1983).

ANEXO 4

MODELO DE DRAMATIZAÇÃO UTILIZADO PARA A PESQUISA

(Lição 31 intitulada “Eating Out” retirada do livro *American Blueprint*. Editora Longman, 1994. Autores: Brian Abbs & Ingrid Freebairn with Marcia Fisk Ong.)

31
Eating out

1 Look at the pictures. What do you think the people are saying? Match the sentences below with each picture.

Yes. I think I'll have the chicken.
Here's your coffee.
What would you like to drink?
No, thank you. No dessert. Just coffee.
Thank you. And could we have the check now too?
Are you ready to order?
Would you bring us a beer and a glass of white wine, please?
Would you like some dessert?

Write the completed dialog.

2 LISTENING
Now listen to the dialog and find three differences.

COMMUNICATION FOCUS: Making offers and requests

Would you like to order now?	I think I'll have (the) chicken.
What would you like to drink?	I'd like (an) orange juice, please.
Could I have (some/a glass of) water?	Would you bring me a beer, please?
Would you like some dessert?	Yes, please./No, thank you.

3 SPEECHWORK
Which do you hear?

1. I/I'd	4. She'd/She
2. I/I'll	5. He's/His
3. I/I'm	6. I/I'll

Now listen and repeat the sentences.

UNIT 31: Eating out

4 In pairs, select hot or cold drinks from the menu.

- A: Would you like something to drink?
 B: Yes, please.
 A: What would you like?
 B: I'd like/I think I'll have a cup of coffee.
 A: With cream and sugar?
 B: No, just black, please.



5 ROLEPLAY

In groups, make your own menu, or use the one below, to roleplay ordering a meal in a restaurant.



6 READING

Before you read

Are there any ethnic restaurants in your area?
 What kind of restaurants do you like?
 What kind of take-out food do you eat?

Read and answer the questions.

- Why are Thai, Korean and Japanese restaurants popular?
- Where did the idea of take-out food come from?
- What kind of food is a submarine?

EATING OUT IN THE U.S.

Americans eat out more these days than they ever have before. Immigrants to the United States brought their ethnic food with them, and many opened restaurants. In most cities there are Chinese and Mexican restaurants, but in big cities you can also eat Japanese, Thai, Korean and Malaysian food. These restaurants are often cheaper than Italian and French restaurants, and many people think that the food is more interesting.

Take-out food is also very popular in the U.S. People generally think that the idea of take-out meals comes from the U.S. But in fact the idea of fast food, including sandwiches, comes from Britain and its fish and chip shops. Now, of course, fast food is available all over the world and includes pizza, tacos, hamburgers and submarine sandwiches.

ANEXO 5**QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILOS DE TRABALHO ACADÊMICO**

CEFET- Unidade de Ponta Grossa – Ensino Médio

Professora: Ana Valéria Bisetto Bork

Antes de iniciar nosso trabalho peço a vocês que respondam com toda sinceridade e seriedade o questionário sobre a preferência de trabalho acadêmico. Lembre-se que todo e qualquer comentário seu poderá ser útil para o enriquecimento de atividades futuras.

Nome: Idade: Turma:

1. Na maioria do tempo prefiro trabalhar as atividades de sala de aula
☐ sozinho ☐ em par ☐ em grupo
2. Geralmente realizo melhor as atividades de sala de aula quando trabalho
☐ sozinho ☐ em par ☐ em grupo
3. Geralmente aprendo mais quando realizo as atividades de sala de aula
☐ sozinho ☐ em par ☐ em grupo
4. Quando executo atividades sozinho geralmente me concentro melhor e aprendo mais.
☐ sim ☐ não
5. Gosto de ter oportunidades de compartilhar opiniões e experiências, comparar respostas e solucionar problemas com um grupo de colegas.
☐ sim ☐ não
6. Acho que trabalhar em grupo é mais interessante e produtivo do que trabalhar sozinho em sala.
☐ sim ☐ não
7. Quando trabalho com um colega ou em grupo sinto como se estivesse perdendo meu tempo.
☐ sim ☐ não
8. Frequentemente me sinto chateado quando tenho que realizar as atividades de sala de aula sozinho.
☐ sim ☐ não
9. Acho que realizar as atividades de sala de aula sozinho ou em par é mais interessante e produtivo do que trabalhar em grupo.
☐ sim ☐ não

(Adaptação da Pesquisa sobre o Estilo de Trabalho Acadêmico realizada por Kinsella, apud REID, 1998, p. 175)

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA TÉCNICA DE DRAMATIZAÇÃO

CEFET- Unidade de Ponta Grossa – Ensino Médio
 Professora: Ana Valéria Bisetto Bork

Após o término da atividade de dramatização peço que vocês reflitam por alguns instantes sobre a tarefa realizada. Lembre-se que todo e qualquer comentário seu poderá ser útil para o enriquecimento de atividades futuras.

Nome: Idade: Turma:

1. O que você achou da atividade de dramatização nas aulas de inglês?

() ótima () boa () regular () ruim

2. Você participou de todas as fases (elaboração, ensaio e execução) da atividade?

() sim () não

3. Na sua opinião a professora deve utilizar a técnica de dramatização outras vezes nas aulas de inglês?

() sim () não

Por quê?

.....

4. Você gostou de trabalhar em grupo?

() sim () não

Por quê?

.....

5. Você se sentiu a vontade para esclarecer suas dúvidas e fazer comentários com os colegas de seu grupo?

() sim () não

6. Se você respondeu “não” na questão anterior, cite o motivo.

.....

7. Você se sentiu motivado e interessado ao longo das atividades?

() sim () não

Se você respondeu “não” na questão anterior, cite o motivo.

.....

8. Você se sentiu nervoso, ansioso ou entediado ao longo das atividades?

() sim () não

Se você respondeu “sim” na questão anterior, responda quando e por que.

.....

.....

9. Você acha que a atividade de dramatização pôde ajudá-lo a assimilar e reter o conteúdo (assunto, vocabulário, estrutura) com mais facilidade?

() sim () não

10. O que você mais gostou na realização da atividade de dramatização?

.....

.....

11. O que você não gostou na realização da atividade de dramatização?

.....

.....

12. Outros comentários:

.....

.....

.....

.....

ANEXO 7

TRANSCRIÇÕES: FASE DE PREPARAÇÃO DAS DRAMATIZAÇÕES

As gravações da elaboração da dramatização pelos grupos foram realizadas na sala do Centro de Línguas da instituição, por ser um espaço menor, estar disponível no momento das gravações e proporcionar uma boa acústica.

Gravação da Conversa 1 realizada no dia 08/05/04.

((Os alunos chegam à sala e, antes do início da gravação, acertam que um dos meninos fará o papel de uma garçonete para deixar a interpretação engraçada. Após uma rápida explicação do professor sobre a atividade, inicia-se a organização do diálogo pelos alunos.))

- 1 A4 - *Falem alguma coisa!*
- 2 P - *OK. Who starts? You are the waitress, OK? So (.)*
- 3 A1 - *Sim, senhora (.) A Axxx é o quê?*
- 4 A2 - *A gente é três amigos, não é?,*
- 5 A1 - *[o que vocês vão fazer?]*
/.../
- 6 A1 - *How many people?*
- 7 A2 - *A table for three.*
- 8 A3 - *E daí você fala. (.)*
- 9 P - *And then (.) then you take the people to the table.*
- 10 A1 - *[E daí rola tipo esses troços aqui.]*
- 11 P - *Hum, hum.*
/.../
- 12 A1 - *Here's the menu.*
- 13 AA - *Yes, thank you.*
/.../
- 14 A1 - *Are you ready to order now?*
- 15 A2 - *Yes, I think Ill have the chicken. (...)*
- 16 A1 - *E daí?*

((Risos))

/.../

17 A1 - *And you madam?*

18 A4 - *I think (...)*

19 A3 - *Ah, mesma coisa!*

20 A4 - *I think, como é que fala?*

21 P - *I'll have the*

22 A4 - *[[Vegetarian lasagna.]]*

23 A1 - *And YOU:: (.)*

24 A3 - *Sir.*

25 A1 - *MAdam or SIR?*

((Todos riem porque o A1 tem dúvidas ao usar o masculino ou feminino.))

26 A3 - *YES, I think I'll have the (...) hum (.). Deixa eu ver. Sopa.*

27 P - *SOUP /su:p/*

28 A3 - *Soup. Isso.*

/.../

29 A1 - *What would you like to drink, madam?*

30 P - *I'd like (.) red wine, please.*

31 A1 - *What about you, madam?*

32 A4 - *No, thank you.*

33 P - *Nothing?*

34 A4 - *Nothing.*

35 A1 - *What about you madam OR sir?*

((Risos))

((A garçonete novamente fica em dúvida se deve chamar o cliente de madam ou sir, e o diálogo fica mais descontraído.))

36 A3 - *I'd like orange juice, please.*

37 A1 - *Oh, YEAH!*

((Risos))

/.../

38 A1 - *Would you like a dessert, madam?*

39 A2 - *I'd like chocolate mousse::*

40 P - *Mousse. /mu:s/*

41 A1 - *What about you , (.) sir?*

42 A3 - *I'd like a (...) fresh fruit salad.*

- 43 A1 - *What about you madam?*
- 44 A4 - *I'd like ice, ice-cream. /kæm/*
- 45 P - *Ice-cream /kri:m/ , OK?*
/.../
- 46 A1 - *We have chocolate, strawberry and cream. What do you prefer?*
- 47 A4 - (incompreensível)
- 48 A1 - *HUM?*
((Risos))
- 49 P - *Cream, yes?*
- 50 A4 - *Hum, hum.*
- 51 P - *Good!*
- 52 A1 - *Oh, YES!*
/.../
- 53 P - *OK, so...*
- 54 A3 - *Waitress? Psiu? Psiu?*
- 55 A1 - *OI?*
((Risos))
- 56 A3 - *I'd like a (.) cup of tea.*
- 57 P - *Then you come back.*
((Professor demonstra ao garçon como proceder ao retornar à mesa.))
- 58 A1 - *Eu voltei!*
- 59 P - *Here (.)*
- 60 A1 - *Here (.) is your coffee.*
- 61 P - *NO, TEA. He wants tea.*
((Risos))
- 62 A1 - *Here is tour tea.*
- 63 A3 - *Yes, (.) thanks.*
- 64 P - *Now, the bill.*
/.../
- 65 A2 - *Could we have the check now too?*
- 66 A1 - *Oh, YEAH! (.) Certainly.*
- 67 P - *Hum hum. OK. Just a moment. And then you come back and give the check to them. Here (.) What do you say?*
- 68 A1 - *Here is (.) your (...)*
- 69 P - *CHECK.*
- 70 A1 - *Check.*

((Risos))

71 A3 - *OK. The check.*

72 A2 - *Eu queria deixar o troco para ele.*

73 P - *OK. Then you say (.)*

74 A2 - *Keep the change.*

75 A1 - *Oh, YEAH:: A kiss.*

((Risos))

76 P - *OK. Good bye, good night.*

77 A1 - *Good bye. Um beijo.*

((Risos))

Gravação da Conversa 2 realizada no dia 10/05/04.

((O grupo decide fazer algo diferente e prefere realizar a dramatização em um *fast food restaurant*.

A A3 apresenta dificuldades ao falar (gagueira), porém, segundo a professora da turma, a aluna faz tratamento com uma fonoaudióloga e apresenta melhoras.))

1 P - *Who starts? Who is the attendant? You?*

2 A1 - *[Me]. > Can I help you?<*

3 A2 - *Yes, I'd like a cheeseburger, please.*

4 A1 - *(.) Hum, hum. A small one or a large one?*

5 A2 - *A large one, please.*

6 A1 - *Would you like something to drink?*

7 A2 - *Oh, yes. Could I have a soft drink, please?*

8 A1 - *Yes,(.) aí acho que tipo dá um ticket pra ela ou alguma coisa assim, né?*

9 P - *Hum, hum. OK.*

10 A1 - *Here's your ticket.*

11 A2 - *OK.*

12 P - *OK.*

((Risos))

13 P - *And then you have to pay, yes?*

14 A2 - *Yes.*

15 P - *How much (...)*

16 A2 - *>How much is that?<*

17 A1 - *It's*

- 18 A2 - *[Deixa que eu faço a conta.]*
- 19 A1 - *Oh, quem fala!*
((Risos))
- 20 A2 - *Aqui. Oh, né.*
- 21 A1 - *Três dólares tá bom, né?*
((Risos))
- 22 A2 - *[Dois e cinqüenta tá bom.]*
- 23 A1 - *Fala aqui.*
- 24 P - *Esse é o início.*
- 25 A1 - *Como que escuta (.), custa dois e cinqüenta.*
((Risos))
- 26 P - *How much (...)*
- 27 A1 - *How much (...)*
((Alguém bate no gravador e causa um grande ruído.)) *is it?*
- 28 P - *It is (.).*
- 29 A1 - *It is (.) two dollars and fifty cents.*
- 30 P - *OK. Two dollars and fifty cents. Right.*
- 31 A1 - *Thank you. (.) >Daí tipo venha, volte sempre, alguma coisa desse tipo?<*
- 32 P - *Não, não. Another client, another costumer. (.)*
/.../
- 33 A3 - *Tem que anotar tudo.*
- 34 A1 - *Thank you. Enjoy your food.*
- 35 A2 - *You´re welcome.(...)*
- 36 P - *OK = Next please.*
- 37 A1 - *Next please! (.) Can I help you, lady?*
- 38 A3 - *Yes (.) Can (.) can I have a milk shake, please?*
- 39 A1 - *Daí tipo que sabor, alguma coisa assim?*
- 40 P - *OK. You can say what flavor*
- 41 A1 - *What flavor (.)*
- 42 A3 - *I think (.) Chocolate /leɪt/, daí*
- 43 A1 - *Chocolate.*
- 44 P - *Chocolate. /ˈtʃɒklət/*
- 45 A1 - *É (.) Would you like something to eat?*
- 46 A3 - *Hum, hum. Como? ((Risos))*
Would you like ...?

- 47 A1 - *[Something to eat?] Comer né, alguma coisa tipo (.)*
- 48 A3 - *Hum, hum.*
- 49 A1 - *O que é que você vai querer?*
- 50 A3 - *I (...) I'll have a , a, a, a portion of (.) of (.) of (.) chips, please.*
- 51 P - *Hum, hum.*
- 52 *(incompreensível)*
- 53 P - *OK.*
- 54 A1 - *It's, daí quanto que vai ser?*
- 55 AA - *Tem que dizer a small or a large ...*
- 56 A1 - *A smaller one or a large one?*
- 57 A4 - *Smaller ...*
((Risos))
- 58 A1 - *Small one.*
- 59 P - *No problem.*
- 60 A1 - *A smaller or large. Não, a small e daí smaller.*
((Risos))
/.../
- 61 A1 - *For here or to go?*
- 62 P - *Here (.)*
- 63 A3 - *Here. Como que eu pergunto quanto que é?*
- 64 P - *Hum, hum. How much (...)*
- 65 A3 - *É:: How much (.) How much is it cost?*
- 66 A1 - *It's (.) three dollars.*
- 67 P - *Hum, hum.*
- 68 A1 - *Thank you. ... Next. É:: May I help you?*
- 69 A4 - *É: yes. I have (.) Can I have a salad, please?(.) And a diet Coke?*
- 70 A1 - *With ice?*
- 71 A4 - *No ice.*
- 72 A1 - *É:: Will (.) that be all?(...)*
- 73 A4 - *Ah (.) I __ like some dessert.*
- 74 P - *I'd*
- 75 A4 - *I'd like some dessert.*
- 76 A1 - *We have fresh fruit salad and ice-cream.*
- 77 A4 - *É:: Fresh fruit salad.*
- 78 A1 - *I'll have (.)*
- 79 A4 - *É melhor...*

- 80 P - *I'll have*
- 81 A4 - *I'll have (.) fresh fruit salad.*
- 82 A1 - *OK, thank you. It's (.), daí (.)*
- 83 (incompreensível)
- 84 A1 - *It's four dollars. Ah, nem precisa perguntar, tá?*
(Risos)
- 85 A1 - *It's four dollars.*
- 86 A4 - *It's very exPENSive!*
(Risos)
- 87 A2 - *It's too expensive.*
- 88 A4 - *Tá.*
- 89 P - *Only four dollars or four dollars fifty?*
- 90 AA - *Four dollars!*
- 91 A1 - *Não vou enfiar muito a faca nelas.*
(Risos)
- 92 A4 - *Só um pouquinho.*
- 93 A1 - *Só um pouquinho. Thanks.*
(Risos)
/.../
- 94 A4 - *Acabou de terminar.*
- 95 A1 - *Acabou de terminar. Essa foi ótima!*
(O telefone toca na sala do CALEM.)
- 96 P - *OK.*
(Professor interrompe a gravação devido ao ruído e, ao voltar à gravação, o telefone toca novamente).
- 97 A1 - *Thanks.*

Gravação da Conversa 3 realizada no dia 11/05/04.

((O aluno A4 não comparece no momento da elaboração do diálogo e as componentes do grupo organizam a atividade de dramatização como se ele estivesse presente. O aluno A4 participa da atividade no dia das apresentações.))

- 1 A1 - *What do you (.) Would you like something?*
- 2 A2 - *What do you suggest?*

- 3 A1 - *I suggest for appetizers (.). jello salad or rose petal salad. What do you prefer?*
 ((Todas riem ao mesmo tempo.))
- 4 A2 - *É:: (...) Jello salad.*
- 5 P - *Please.*
- 6 A2 - *Please.*
 ((Risos))
 /.../
- 7 P - *Entrees?*
- 8 A1 - *Primeiro ele vai falar OK, jello salad and now (.). for the entrees. (...) O que que a gente vai querer?*
 /.../
- 9 A2 - *(...) I think I'll have*
- 10 P - *I think*
- 11 A2 - *I think I'd like*
- 12 P - *Oh just a moment. If you say I think, you'll have to say "I'll have" or I'd like ...*
- 13 A2 - *I think I'll have (.). steak or trout almonidine.*
- 14 P - *Hum, hum. No, it's OK. I will.*
 /.../
- 15 A2 - *Ah, tá. (...) I will have trout almonidine (...)*
- 16 P - *And you, OK? (...)*
- 17 A3 - *Fried noodles?*
- 18 A1 - *A gente, péra aí. A gente ta num restaurante tailandês, né?*
- 19 A2 - *É.*
 ((Risos))
- 20 P - *So, will you have noodles? Yeah? OK.*
- 21 A3 - *And (...) noodles.*
- 22 P - *Hum, hum.(...)*
- 23 A1 - *And for dessert?*
- 24 A2 - *Esse aqui é o pedido para todos.*
 ((O professor interrompe a conversa e pede para que os alunos falem mais alto.))
 ((Risos))
- 25 P - *OK, what about the dessert? Would you like some dessert? Yes?*
 /.../
- 26 A3 - *What do you have?(...)*
- 27 A1 - *(...) We have fresh fruit salad, chocolate mousse and ice-cream.*
- 28 P - *OK, all right now. What do you prefer?*

- 29 A2 - *Hum (...) Acho que eu falo "I think I'll have chocolate mousse".*
- 30 P - *Yeah.*
/.../
 ((O professor pergunta o que gostariam de comer.))
- 31 A3 - *I'd like ice-cream.*
- 32 A1 - *What do you want?*
- 33 A2 - *I'd like fresh fruit salad.(...)*
- 34 P - *OK. Ice-cream, yeah.*
/.../
- 35 A2 - *What flavor would you like?*
- 36 P - *So, this is the waitress speaking, yes?(...)*
- 37 A2 - *Hum, hum.*
- 38 P - *(...) OK, now, the waitress is going to say "we have ta ta ta, ta, ta ta, all the flavors, OK?"*
- 39 A1 - *We have vanilla(.) and (.) chocolate. O que mais que tem?*
- 40 P - *A very famous fruit, red fruit straw(.).*
- 41 A1 - *Strawberry. (...) What do you like, madam?*
- 42 P - *What? Remember, if you have would, you have to say like, what(.)?*
- 43 A1 - *What would you like?*
- 44 P - *Would, yeah. (...)*
- 45 A3 - *I'd like vanilla, please. (.) É vanilla, né?*
- 46 P - *Yeah, vanilla. (.) OK, what about the drinks?*
- 47 A1 - *Ginger ale?*
- 48 P - *Yes, ginger?(.) OK, but what do you have on the menu? You have (.) red (.)*
- 49 A2 - *Red or white wine by the glass or bottle, selection of domestic and imported beer.*
 ((A2 faz a leitura do cardápio sugerido no livro-texto, em voz alta.))
- 40 A2 - *I think I'll have (.) a:, a glass of wine, (.) white wine.*
- 41 P - *White wine, yeah. (...)*
/.../
- 42 A1 - *What kinds of drinks would you like?*
- 43 A2 - *(...) I'll have a glass of (.) white wine, please. (...)*
- 44 P - *And you, madam?*
- 45 A3 - *I'll have (.) imported beer.*
- 46 A1 - *Imported?*
- 47 P - *Imported beer. (...) And you?*
/.../

- 48 A2 - *And I'll have ginger ale with ice.*
- 49 P - *OK.*
/.../
- 50 A1 - *Would you like some coffee or tea?(...)*
- 51 P - *OK, who would like some coffee or tea?*
- 52 A3 - *No, thank you. (...)*
- 53 A2 - *I think I'll have a cup of tea. (...)*
- 54 P - *And after that, you have to (.) ask for the check, OK?*
Who would ask for the check?(...) YOU?And you have to call the waiter, all right?
- 55 A1 - *Daí passa um tempo. (...) Who calls the waiter. Waiter?*
- 56 A2 - *Waiter, please.*
- 57 A1 - *Yes. (...)*
- 58 A2 - *Could we have the check now?(...)*
- 59 P - *The check now (...)*
- 60 A1 - *Yes, just a moment?*
- 61 P - *Yeah (...)*
/.../
((Uma das alunas vira as páginas do caderno e causa muitos ruídos na gravação.))
- 62 A1 - *Well, here you are. (.)*
- 63 P - *OK, then you say good-bye.*
- 64 A2 - *See you later.*
- 65 A3 - *All right. See you.*
((Risos))

Gravação da Conversa 4 realizada no dia 12/05/04.

((A aluna A4 esteve ausente no momento da elaboração do diálogo, porém todos participaram da apresentação.))

- 1 P - *OK, Axxx.(.)*
- 2 A1 - *Tipo falo isso aqui.*
- 3 P - *Hum, hum.(...) Fala bem alto, tá?*
/.../
- 4 A1 - *Good evening. A table for three?*
- 5 A2 - *Yes.*

- 6 A1 - *Are you ready to order now?*
 ((Risos)) (...)
- 7 P - *OK. Now, who's turn is it? De quem é a vez? Só um momento. (.)*
- 8 A2 - *[Que que seria esse daqui "Are you ready to ..."?]*
- 9 P - *Vocês estão prontos para pedir (.) para fazer o pedido?*
- 10 A2 - *Ah, sim.*
- 11 A3 - *Yes, I think (.) alguma coisa assim.*
- 12 P - *Yeah, daí você olha aqui no ...*
- 13 A2 - *Yes, I think*
- 14 P - *Yes, I think (.) Remember you say "Yes, I think I'll have something OK, or yes, I'd like (.)"*
- 15 A2 - *Yes, I think I'll have French onion soup and I'd like a bottle of mineral water . (...)*
- 16 P - *Now you (.) and (...)*
- 17 A1 - *And YOU, madam?*
- 18 A3 - *<I think I'll have shrimp cocktail and wine.>*
- 19 P - *Hum, hum.*
- 20 A1 - *Would you like some dessert?*
- 21 A3 - *Yes, please. É (...) I'd like ice-cream.*
- 22 P - *Hum, hum.*
- 23 A1 - *And you, madam?*
- 24 P - *Would you like some dessert?*
- 25 A2 - *>No, no. Thank you.<*
- 26 P - *No, thank you. OK.*
 /.../
- 27 A3 - *What flavor do you have?*
- 28 A1 - *We have strawberry, vanilla and chocolate.*
- 29 A3 - *I'd like vanilla.*
- 30 P - *OK. All right. What about coffee? Nobody wants some coffee?*
- 31 A2 - *Coffee?*
- 32 P - *After, yeah. After dinner.*
- 33 A2 - *[Ah, então só pra ficar um pouquinho maior tem que oferecer café.]*
- 34 P - *Hum, hum.*
- 35 A2 - *Então, tá!*
- 36 P - *OK, Axxx. O que você ofereceria? Você gostaria de café ou chá? After (.) after dinner, OK?*
- 37 A1 - *Would you like(...)?*

- 38 A2 - *[Ou então assim. Ele oferecesse sobremesa, né aqui, que nem tem aqui no exemplo "No, thank you. No dessert, just coffee".]*
- 39 P - *Just coffee. Hum, hum.*
Ok, Axxx, então como ficaria essa frase?
- 40 A3 - *>Mas daí ele já perguntou a sobremesa pra mim, né? Você teria que falar antes.<*
- 41 A2 - *É, eu tinha falado que não, mas então pula aquela parte do não e (...) e daí eu falo que não quero e quero um café.*
- 42 P - *OK.(.) Então como é que ficou?*
- 43 A2 - *É(...) ele oferece a sobremesa e então eu respondo "No, thank you. No dessert, just coffee".*
- 44 P - *Just coffee. Hum, hum. What about you? Would you like some coffee?*
- 45 A3 - *No, thanks.*
- 46 P - *No, no coffee. Hum, hum.*
OK, now at the end of the conversation. Now (...) you have to pay for the bill. OK. So, what's the sentence that you have here?
(...)
- 47 P - *OK, so what do you say?(...) Como é que ficou?*
- 48 A1 - *Tipo "Here you are".*
- 49 A3 - *Could we have the check now too?*
- 50 A1 - *Here you are.*
- 51 P - *Here you are. OK.*
- 52 A2 - *Tá, então vamos pegar os dois negócios porque o meu ficou bem pela metade, tipo assim ...*
((Os alunos organizam suas anotações e copiam todas as falas no caderno.))

Gravação da Conversa 5 realizada no dia 12/05/04.

((O grupo veio para a gravação com o texto pronto.))

- 1 A1 - *Quem que é o barman? Sou eu, né?*
((Risos))
- 2 A2 - *Pode ser VOCÊ, o barman.*
- 3 A1 - *E daí o um, dois e três.*
- 4 A2 - *E daí eu sou o um.*
- 5 A4 - *Quais os outros personagens que tem?*

((Todos falam ao mesmo tempo, dificultando a compreensão das falas.))

6 A1 - *Então você é o um.*

7 A4 - *[Qual fala menos?]*

8 A2 - *Cada um tá igual aí. O UM que fala mais, um pouco mais, mas na verdade são pequenininhas as frases, ó.*

9 P - *Vocês todos participaram da elaboração?*

10 AA - *Aha.*

11 A4 - *Desse daqui?*

12 A1 - *[Ah, claro.], ha ha. Certeza.*

((Risos))

13 P - *Axxx, como se fala*

14 A2 - *[É que foi na hora.]*

15 P - *Keep. Fica com o troco.*

16 A2 - *É(.) Keep the change.*

17 A1 - *Keep the change.*

18 P - *Keep the change, OK. Então vamos lá. Vocês poderiam ler para (...) pra ver como é que ficou?*

19 A1 - *Lê pronto já?*

20 A2 - *Cada um, mas cada um....*

21 P - *[Cada um faz a sua fala.]*

22 A4 - *Então vamos ver quem que é o número um.*

23 A1 - *Oh, você é o dois, né?*

24 A3 - *Eu sou quem...?*

25 P - *So, Axxx is number two.*

26 A4 - *Ah, são três.*

27 A1 - *O TRÊS fala aqui, ó.*

28 P - *Axxx three Axxx one. Yes?*

29 A2 - *Ah, há. Deixa só eu marcar um pouco mais forte aqui para que vocês entendam.*

((O aluno A2 tem em mãos o caderno em que está escrito o diálogo.))

30 A1 - *Põe o nome já?*

31 A2 - *Aqui é UM (...), DOIS(.)*

/.../

32 A1 - *Good morning. Sirs!*

33 A2 - *Good morning.*

34 A1 - *A table for three peoples or more?*

35 A2 - *Yes, it's for three.*

- 36 A1 - *Would you like to order now?*
- 37 A2 - *>Yes, I think I'll have the chicken Kiev and the fish.<*
- 38 A1 - *And you?(.)*
- 39 A4 - *I think I'll have the (...) pork.*
((Risos))
- 40 P - *Pork.*
- 41 A3 - *>I think I'll have the chicken.<*
- 42 A1 - *What (would) you like to drink?*
- 43 A4 - *Could(.) we have a glass (...) of (.) white win? /wi:n/*
- 44 P - *White wine?/wain/*
- 45 A4 - *White wine.*
- 46 AA - *Yeah!*
- 47 A1 - *It's a good choice (.) Would you like to (.) some dessert?*
- 48 A3 - *Yes, please. We'll have an ice-cream.*
- 49 A2 - *>Thank you. And could we have the check now too?<*
(...)
- 50 A1 - *Could you wait a moment, please?*
- 51 A2 - *OK. (.)*
- 52 A1 - *Here's the check.*
- 53 A2 - *Keep the change.*
((Risos))
- 54 AA - *Keep the change and then you say goodbye.*
((Todos falam ao mesmo tempo.))
- 55 P - *Just attention here when you How do you pronounce this word?*
Could /cʊ d/ , OK?
- 56 A3 - *Could we have*
- 57 P - *Could we have (.).*
- 56 A2 - *Could we have a glass of white wine?*
- 58 P - *Hum, hum. OK. (...) Tá, would you like some dessert? OK.*
- 59 A2 - *Dessert . /dɪ'zɜ: t/*
- 60 P - *Ah, attention here. You say (.) we have an ice-cream. Nós, lembra que você, quando vocês usam have vocês têm que usar o futuro, né? Então como fica aqui "Nós vamos comer ..."*
- 61 A1 - *We have*
- 62 P - *We, in the future*

- 63 A1 - *We 'll hav.*
- 64 P - *We 'll have. Então bota o will ali*
 ((O professor aponta para a folha de papel onde o alunos etá escrevendo o diálogo)).
We, apostrophe, double "l".
- 65 A1 - *[Daí, no caso, "we will".]*
- 66 P - *Hum, hum. "we will". You can say we will, OK, (.) or we 'll have. (.)*
- 67 A2 - *We 'll have. Daí um só pede por todos.*
- 68 P - *Isso.*
 ((O volume da gravação começa a baixar e torna-se difícil ouvir a fala dos alunos e também do professor.))
- 69 A2 - *(.) An ice-cream.*
- 70 A3 - *We 'll have (.)*
- 71 P - *We 'll have (.)*
 ((O volume da gravação fica ainda mais baixo dificultando a compreensão do diálogo.))
- 72 A1 - *E daí no final pede a conta e daí (...)*
- 73 P - *É daí "Thank you" . Geralmente lá eles têm, (.) vocês têm que pagar uma taxa né ou imposto. Aqui tudo é cobrado. Não sei se é sete ou dez por cento.*
- 74 A2 - *[Como que fala essa parte aqui, professora aqui? I think I 'll]*
- 75 P - *I think I 'll (.) have.*
- 76 A2 - *I 'll*
- 77 P - *I 'll have. Cada vez que vocês usarem o have, vão ter que usar I 'll have or we 'll have.*
- 78 A2 - *Então não fala I /aɪ /, fala I 'll. /əl/*
- 79 P - *I 'll have, Hum, hum. E quando vocês usam like, daí fica (.)*
- 80 A1/P - *I 'd like.*
- 81 P - *Or we 'd like.*
- 82 A2 - *Faltou esse, né?*
- 83 P - *Hum, hum. (.) Ah, just a moment here. A table for three peoples or (.) more.*
PEOPLES. What 's the ...
- 83 A3 - *[Person.]*
- 84 P - *Isso. Então como é que fica o plural?*
- 85 A3 - *People.*
- 86 P - *People. Remember People is the plural of (.) person.*

87 A2 - *[Tá certo aqui “uma mesa para três pessoas ou mais?”]*

88 P - *OK.*

((O diálogo termina e os alunos pedem para ouvir a gravação.))

Gravação da Conversa 6 realizada no dia 14/05/04.

((Os alunos discutem e organizam suas falas ao longo da construção do diálogo.))

1 A1 - *Acho que o trabalho começa no caso, quando o Axxx é o garçon e chega para oferecer o menu, né?*

2 P - *Isso.*

3 A2 - *Ah, posso falar então.*

4 P - *Pode.*

5 A2 - *Here's the menu.*

6 A3 - *Faça o pedido,(.) tipo ofereça.*

7 A1 - *<Are you ready.> /ri:di/*

8 P - *Are you ready? / 'redi / Isso.*

9 A2 - *Are you ready to order?*

10 A1 - *Daí é o Axxx.*

11 A3 - *Yes, I am. Yes. Ah, tá errado.*

((Todos riem devido à distração do colega.))

12 A3 - *What would you ... Não é, errei.*

(risos)

13 A3 - *Yes, I think I'll have the vegetarian lasagna.*

14 P - *Hum, hum.*

15 A1 - *O Axxx..*

16 A2 - *And you, sir?*

17 A1 - *<Eu é (...), é(.) I think I'll have the trout almonidine.>*

18 A2 - *And you sir?*

19 P - *And you sir?*

20 A4 - *Yes, I think I'll have the chicken.*

21 A1 - *Chicken Kiev. Acho que sim né.*

22 A3 - *[Para beber agora.]*

23 A2 - *What would you like to drink?*

- 24 A3 - *Yes,(.) não errei ((Risos)). Aonde que tá?*
- 25 A1 - *Tá aqui.*
 ((Os alunos apontam para as frases no livro-texto.))
- 26 A3 - *<É(.). Would you bring me a soft drink?>*
- 27 A1 - *Hum, hum. As opções agora. Agora é vocês, né?*
- 28 P - *We have (.).*
- 29 A2 - *We have Pepsi, Coke. É Coke /kəʊk/ ou Coca ?*
- 30 P - *Coke.*
- 31 A2 - *And (.)*
- 32 A3 - *Wine.*
- 33 A2 - *And Guaraná Antártica.*
- 34 A3 - *Guaraná, please.*
- 35 A1 - *Red wine.*
- 36 A2 - *And you sir? (...)*
- 37 A1 - *É (.) eu?*
- 38 P - *Yeah!*
- 39 A1 - *Tá legal. A glass of red wine, please.*
- 40 A2 - *And you sir?*
- 41 A1 - *Era OK.*
- 42 P - *No problem. ((Risos)) Axxx, and you?*
- 43 A4 - *I will. Have (.) wine.*
- 44 P - *Red wine?*
- 45 A4 - *Yeah.*
- 46 P - *OK.*
- 47 A1 - *Please. (Risos)*
- 48 A4 - *(...) Agora fale OK.*
- 49 A2 - *OK. ((Risos)) (.) Não lembro agora. Agora é a sobremesa, né?*
- 50 A1, P - *É.*
- 51 A2 - *Would you like some desert, dessert?*
- 52 P - *Yes.*
- 53 A1 - *Ice-cream, please.*
- 54 A3 - *<No, thank you. No dessert, just coffee.>*
- 55 P - *Coffee.*
- 56 A1 - *Aha.*
- 57 P - *Axxx..*

- 58 A2/P - *And you sir?*
- 59 A4 - *Fresh fruit salad.*
((Risos)) (...)
- 60 A1 - *Vai?(.) Tá?*
- 61 A3 - *[Confirme os pedidos.]*
- 62 A1 - *Confirme.*
- 63 P - *Oh yeah. Two coffees,(...)*
- 64 A1 - *OK. Eu anotei aqui. (...)*
((Os alunos olham suas anotações no caderno.))
- 65 P - *Então vai.*
- 66 A2 - *Silenciosamente(.) OK, so vegetarian lasagna for you,(.) trout almonidine for you and(.)*
- 67 A3 -
- 68 P - *No problem.*
- 69 A1 - *Chicken Kiev.*
- 70 A2 - *And (.)Chicken Kiev for you sir.and (.) a glass of wine.*
- 71 A1 - *Wine.*
- 72 A2 - *Wine for you?(.) Ice-cream for you.*
- 73 A3/A - *No.*
((Os alunos riem porque o garçon fica confuso com os pedidos.))
- 74 A1, P - *Guaraná.*
- 75 A2 - *Ah, tá meio confuso aqui, tá? Guaraná for you and (.)*
- 76 A1 - *Wine.*
- 77 P - *Wine too.*
- 78 A2 - *Wine too, tá.*
- 79 A1 - *<Ice-cream.>*
- 80 A2 - *Ice-cream (...) for the dessert, ice-cream for you. (...) Coffee*
- 81 A1, P - *Just coffee.*
- 82 A2 - *(...) And fresh fruit salad.*
- 83 P - *OK. (...)*
- 84 A2 - *Would you like some coffee or tea, sir?*
- 85 A1 - *<É (...) A cup of tea, please. > (.)*
- 86 P - *And you, sir?*
- 87 A3 - *Coff / kɔ:f/*
- 88 P - *Coffee. /'kɔ:fi/*

- 89 A3 - *Coffee. Just coffee.*
- 90 P - *Hum, hum.*
- 91 A1 - *Agora você.*
- 92 A3 - *Você quer café ou*
- 93 P - *Yes.*
- ((Todos os alunos riem e falam ao mesmo tempo.))
- 94 A1 - *Então tá. Agora depois eu peço a conta, né?*
- 95 P - *Isso.*
- 96 A1 - *>Thank you. And could we have the check now too?<*
- 97 A2 - *Yes, here it (.) is.*
- 98 P - *Yes.*
- 99 A1 - *Sir.*
- 100 A2 - *Sir.*
- ((Risos))
- 101 P - *OK. Thank you.*
- ((Um dos alunos tosse ao final da gravação.))

Gravação da Conversa 7 realizada no dia 17/05/04.

((Os alunos A3 e A4 não participaram da etapa de elaboração do diálogo, porém foram incluídos posteriormente e participaram da dramatização. Não foi uma inclusão voluntária, pois desde o início sabiam que, caso alguém não estivesse presente no dia da apresentação, o grupo seria prejudicado.))

- 1 P - *OK, boys.*
- 2 A1 - *Good evening.(.)*
- 3 A2 - *Good evening.*
- 4 A1 - *Here's the menu.*
- 5 A2 - *Thanks.*
- 6 A1 - *<É (...) Are you ready to order?>*
- 7 A2 - *Yes, I think I __ have the chicken.*
- 8 A1 - *É (.) What (.) what would you like to drink?(...)*
- ((Começam alguns ruídos exteriores à sala de gravação.))
- ((Risos))
- 9 A2 - *< Would, would you bring us a beer (.) and a glass of white wine, please?>*

- 10 A1 - *É (.) Would you like some dessert?*
- 11 P - *Hum, hum.*
- 12 A2 - *<No, thank you. No dessert. Just coffee.>*
- 13 A1 - *<Here's your coffee?> (...)*
- 14 P - *OK, and just a moment. What, what is the main course? Qual é o prato principal?*
((Pode-se ouvir vozes ao fundo.))
Você já pediu Axxx?
- 15 A2 - *Já.*
- 16 P - *O que é que você pediu?*
- 17 A2 - *Chicken.*
- 18 P - *Ah, chicken. OK. Hum, hum. And then (.) Now, agora você vai ter que pedir a conta, né?*
- 19 A2 - *<Ah (.) Than, thank you. And Could I have the check now too?>*
- 20 P - *Hum, hum.*
- 21 A1 - *Que que ele fala?*
- 22 P - *Then you give the check. Você dá a conta para ele. O que você diz? Here's (.)*
- 23 A *((Um dos alunos fala mas não dá para entender devido aos ruídos no corredor.))*
- 24 P - *Here's the (.)*
- 25 A2 - *Check.*
- 26 A1 - *Here's the check.*
- 27 P - *OK. Thank you.*
((Risos))
- 28 P - *All right. Vamos anotar?*
((O professor sugere que os alunos ouçam a gravação e anotem suas falas no caderno.))
- 29 P - *Então quando vocês se reunirem com os outros né, porque está faltando a parte deles, vocês vão se juntar e tentar encaixá-los na conversa, né? Tá, lembra que, (.) você não, you, you don't want a dessert, OK? But MAYBE the other members of the group would like to have a dessert. And then you have to give them the options. Quais são as opções lá, Axxx?*
- 30 A1 - *<Fresh fruit salad, chocolate mousse, ice-cream.> / kr ɛ m /*
- 31 P - *Ice-cream / krim /, OK? (.)*
OK. Thank you very much.

Gravação da Conversa 8 realizada no dia 19/05/04.

((Os alunos decidem fazer algo diferente onde um deles é o garçom, o outro é o cliente e os outros dois são louças (uma xícara e uma colher) que conversam durante a apresentação.))

1 P - OK? So, who is the waiter or waitress?

(...)

2 P - Waiter, Axxx? OK. Axxx (A1) is the waiter and (.) Axxx (A2) ...

((Risos))

/.../

3 P - For example, when you have “Eu vou beber, eu vou comer”, you say “I will

(.) have. OK?

4 A1 - Hum, hum.

5 P - If you say “Eu gostaria de beber ou eu gostaria de comer”, I’d, I would like, OK? Or I’d like. All right? So, waiter, please, what do you say?

6 A1 - Are you ready to order? (.)

7 A2 - I will have the chicken. (...)

8 P - OK. (.)

9 A1 - What, what would you like to drink?

10 A2 - <I’d like orange juice.>

11 P - Yes. (...)

12 A1 - Would you like some (.) dessert? /ˈdezət /

13 P - Dessert. /dɪˈzɜːt /

/.../

14 P - So what’s the question, Axxx? What ...

15 A2 - <What do you (.) have?>

16 P - Hum, hum, what do you have!

17 A2 - Agora você vai me falar as sobremesas que têm?

18 A1 - [We have.] (.) Precisa falar “the”?

19 P - No, we have (.) French, é Fresh fruit salad, né?

20 A1 - Fresh fruit salad, (...) chocolate mousse, (...)

21 P - Chocolate mousse (...) and

22 A1 - Ice-cream. (...)

23 P - OK?

24 A2 - Hum, hum.

25 A1 - *Você não vai aceitar, né?*

26 A2 - *No, just a coffee.*

((O aluno A1 fala muito rápido e não possível entender.))

27 A3 - *<No dessert. Just coffee.>(…)*

28 AA - *É daí antes tinha que a xícara falar!*

29 A2 - *>Só que antes de eu pedir o café, vocês podem falar lá trás, assim ficar torcendo para eu não pedir o café que senão você só vai falar... <*

30 A1 - *Ou então ela pede o café e vai falar “No”*

31 A3 - *[Ou, antes de começar todo o diálogo, dá para ter um, (.) um bate papo ali...]*

32 P - *Também pode!*

33 A2 - *É... pra não ficar muito avoado assim!*

34 A3 - *>Daí quando eles chegam, nós ficamos quietinhos.<*

35 P - *É mesmo. Legal.*

36 A2 - *Como que então a gente faz, antes de, (.) antes de ele perguntar se eu quero alguma sobremesa.*

37 A1 - *[Então, ela aceita a sobremesa e depois ele pede, pergunta se quer café.]*

38 P - *Isso!*

39 A2 - *Daí antes de você perguntar, (.) eu posso, (.) vocês podem falar alguma coisa já. (.) Enquanto eu to comendo, vocês já podem falando alguma coisa antes de ele chegar.*

40 A1 - (incompreensível)

41 P - *OK. Então, o que vocês conversariam?*

42 P - *Who is the cup? You are the cup? Yeah, Axxx (A3) is the cup and (...)*

43 A4 - *The spoon.*

44 P - *Axxx (A4) is the spoon.*

/.../

45 A3 - *<Does she always come here?> (...)*

46 P - *Hum, hum. (...) Come here?*

47 A4 - *No?*

48 P - *Você pode (...) dizer que nunca a viu aqui, é a primeira vez que ela está aqui.*

49 A3 - *I don't see her?*

50 P - *No? What do you mean? O que quer dizer com isso?*

51 A3 - *Eu nunca a vi. Não, I ...*

52 P - *I have ...*

53 A2 - >Ela nunca veio aqui. É a primeira vez que está vindo aqui.<

54 P - Isso. *It's the first time ...*

55 A2 - *It's the first time ... she's here.*

56 P - *It's her first time here.*

57 A4? - *It's (...) her (.) first time (.) here.*

((Aluna anota a frase no caderno. Tem início o trabalho de pedreiros em uma sala próxima, causando vários ruídos.))

/.../

58 A3 - *I hope she doesn't (.) order (.) coffee. / kɔ :f /*

59 P - *Coffee. /' kɔ :fi /*

60 A3 - *Coffee. (.)*

61 AA - (incompreensível)

62 A3 - *Ela fala "tomara que ela não peça"...*

63 A2 - *[Então eu só vou organizar onde vou colocar as falas.]*

64 A2? - *Mas também tem a spoon?*

65 P - *Ah! She's the spoon.*

66 A2 - *Daí então quando ele pergunta "I'd like an orange juice", daí ele já pode, lá dizer assim que (.) sempre viu ela aqui.*

67 P - *Isso.*

68 A2 - *Então aqui eu vou colocar um ...*

69 P - *[Um parênteses daí, né.] (.)*

70 P - *NOW, (.) agora tem que trazer o café, não é isso?*

71 A1 - *xxxx Primeiro tem que oferecer o café, né?*

72 P - *Ah, tá. Você não ofereceu ainda, Axxx?*

73 A1 - *Não.*

74 A4 - *Agora tem que oferecer a sobremesa.*

75 A3 - *[Ela disse "No, thank you, No dessert, just coffee".]*

76 A - (incompreensível)

/.../

77 A1 - *Daí the check, não precisa falar nada?*

78 P - *Não, no final, depois, ela pede a conta, né? Então, vai.*

79 A1 - *Ah, tá.*

80 A3 - *No, You WITCH!*

81 P - *[Isso é quando ela vem e traz o café. É isso?]*

82 A - (incompreensível)

- 83 A2 - *Querem fazer uma vez?*
- 84 P - *Isso. Pode recomeçar.*
- 85 A1 - (incompreensível)
- 86 A4 - *Daí você vai pedir a conta, né?*
- 87 A1 - *Here's the menu. (.) Are you ready to order now?*
- 88 A2 - *I think I will have the chicken.*
- 89 A1 - *What would you like to drink?*
- 90 A2 - *I'd like an (.) orange juice.*
- 91 A3 - *Does she always come here?*
- 92 A4 - *It's her first time (.) here. (...)*
- 93 A1 - *Would you like some dessert?*
- 94 A2 - *What do you have?*
- 95 A1 - *We have (.) fresh fruit salad, chocolate mousse and ice-cream.*
- 96 A3 - *I hope she doesn't order coffee.*
- 97 A2 - *No, thank you. Just coffee.*
- 98 A3 - *Oh, no:!! Oh, you WITCH!* ((Risos))
- 99 P - *OK. Now, now you bring the coffee! Tem que trazer o café, né?*
- 100 A2 - *Você traz o café e, daí por último, eu peço a conta?*
- 101 P - *Isso!*
- 102 A2 - *Então, (.) é ...*
- 103 P - *O (...) A xícara vai gritar na hora em que (.) tiver o café?*
- 104 AA - (incompreensível)
- 105 A1 - *Daí você pega e fala "Não, bruxa!"*
 ((A A4, que é a xícara, grita alto para dizer que se queimou com o café.))
- 106 A2 - *Como que é pedir a conta mesmo?*
- 107 A3 - *Could we ...*
- 108 P - *["Could I have" né, porque você está falando em teu nome.]*
- 109 A2 - *Could I have the (.)*
- 110 A3, A1 - *The check. /t fɪ: k/*
- 111 P - *The check ... /t fɛk/*
- 112 A3 - *The check now, too? /.../*
- 113 P - *Repeat, please. "Could ...*
- 114 A2 - *>Could I have the check, now, please?<*
- 115 A1 - *Here is it?*
- 116 P - *Here ...*

117 A1 - *Here it is.*

((Risos))

118 A2 - *Depois eu vou colocar então ...*

119 A1 - *[Depois tem que passar a limpo isso.] (...)*

120 P - *OK? Finished?*

121 A2 - *Yes. Hum, hum.*

122 A1 - *Here is it. Here IT IS.*

123 P - *OK. You can say “Here it is” or “Here you are”. All right?*

124 A1 - *Hum, hum.*

125 P - *You can use both.*

((Os alunos A1 e A2 conversam entre si para acertar alguns detalhes.))

126 P - *OK? Finished?*

127 A2 - *Hum, hum.*

128 P - *Perfect.*